

FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E TRABALHO DOCENTE NO  
CONTEXTO DE CRISES,  
REFORMAS E PRECARIZAÇÃO

Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE CJ  
– PEDAGOGIA –



21 a 25 de Agosto

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
*Campus de Jacarezinho*

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – CCHE  
PEDAGOGIA**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO – SEPED**

**ANAIS – 2017**  
**ISSN 2178-2695**

---

**JACAREZINHO – PR – BRASIL  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
21 a 25 ago. 2017**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP**

**REITORIA**

Av. Getúlio Vargas, 850  
JACAREZINHO – PARANÁ – BRASIL

**REITORA**

Profa. Me. Fátima Aparecida da Cruz Padoan

**VICE-REITOR**

Prof. Dr. Fabiano Gonçalves Costa

**PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO – PROEC**

**PRÓ-REITORA**

Profa. Me. Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo

**CAMPUS DE JACAREZINHO**

Sede Administrativa  
Av. Manoel Ribas, nº 215  
JACAREZINHO – PARANÁ – BRASIL

**DIRETOR**

Prof. Dr. Fábio Antonio Neia Martini

**VICE-DIRETOR**

Prof. Dr. Mauricio de Aquino

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – CCHE –**

**CAMPUS DE JACAREZINHO**

Rua Pe. Mello, 1200  
JACAREZINHO – PARANÁ – BRASIL

**DIRETOR**

Prof. Luiz Clemente Viana Franco

**COORDENADORA – CURSO DE PEDAGOGIA**

Profa. Me. Silvia Borba Zandoná Cadenassi

**VICE COORDENADORA – CURSO DE PEDAGOGIA**

Profa. Me. Sonia Regina Leite Meregé



## **COORDENAÇÃO GERAL**

Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Profa. Me. Márcia Luiza T. Funatsu

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba – UENP/CJ/CCHE  
Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros – UENP/CJ/CCHE  
Profa. Me. Luciana Fernandes de Aquino – UENP/CJ/CCHE  
Profa. Me. Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi – UENP/CJ/CCHE

## **PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO**

Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros

## **ORGANIZADORES**

Prof. Dr. Antonio Donizete Fernandes	Prof. Me. Pedro Ferrari
Profa. Me. Elisangela Moreira	Profa. Me. Silvia Borba Z. Cadenassi
Prof. Me. José Ferreira de Melo	Profa. Me. Sonia Regina Leite Merege
Profa. Me. Lia Regina Conter	Profa. Me. Suédina Brizola R. Rogato

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

XXVI SEMANA EDUCACIONAL e IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
Jacarezinho – PR, Brasil, 21 a 25 de ago. de 2017

XXVI Semana Educacional (SED) e IV Seminário de Pesquisa em Educação (SEPED). (26:2017, 4:2017) Jacarezinho – PR).

Anais da XXVI Semana Educacional (SED) e IV Seminário de Pesquisa em Educação (SEPED), Jacarezinho, Brasil. 21 a 25 de agosto de 2017/ organizadores: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter *et al.* Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE – PEDAGOGIA, UENP/CJ/CCHE, 2017.

505 f.

1. Educação. 2. Práticas Sociais 3. Metodologias.

Publicação *on-line*/ago./2017

### **SITES DO EVENTO**

<https://www.uenp.edu.br/calendario-de-eventos/eventos-uenp-cj/item/1799-xxvi-semana-educacional>

<https://xxvisemanaeducacio4.wixsite.com/semanaeducacional>

### **FANPAGE**

<https://www.facebook.com/semanaeducacional2017/>



## **- SUMÁRIO -**

<b>COORDENAÇÃO GERAL</b> .....	<b>3</b>
<b>COMISSÃO CIENTÍFICA</b> .....	<b>3</b>
<b>ORGANIZADORES</b> .....	<b>3</b>
<b>PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>ARTIGOS</b> .....	<b>11</b>
<b>1 A NOÇÃO GREGA DE PATHOS E A PSICOPATOLOGIA ESCOLAR</b> MATEUS DE FREITAS BARREIRO – UNESP/Marília .....	<b>12</b>
<b>2 ÉTICA E VIRTUDE NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA</b> MATEUS DE FREITAS BARREIRO – UNESP/Marília .....	<b>23</b>
<b>3 AFETOS NO MUNDO VIRTUAL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PRODUÇÃO CULTURAL DOS (AS) ESTUDANTES</b> SERGIO VALE DA PAIXÃO – IFPR/Jacarezinho .....	<b>35</b>
<b>4 “MENINO É PRÁ LARGAR MESMO”: A CRIANÇA MARGINALIZADA NA LITERATURA DE MARCELINO FREIRE</b> EDUARDO SAE BONOTO – UENP/CJ/CLCA/LETRAS–PORT./ING. ....	<b>47</b>
<b>5 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO</b> VALDIZA MARIA DO NASCIMENTO FADEL; DANIELE CRISTINA MARIN MOLERO POLCELLI .....	<b>60</b>
<b>6 A CRIANÇA NA ESCOLA: TODO MUNDO PRECISA SER IGUAL?</b> FERNANDA POTZIK SOCCIO – UENP/CCHE/CJ/PEDAGOGA .....	<b>72</b>



- 7 ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DE 4 A 5 ANOS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
ANA ELIZA ALEXANDRE – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- **82**
- 8 INGLÊS PARA CRIANÇAS: CONFEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
EDERSON DA PAIXÃO – Colégio Dom Bosco – Siqueira Campos – PR --**96**
- 9 LITERATURA: O USO DE FÁBULAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
EDERSON DA PAIXÃO – Colégio Dom Bosco – Siqueira Campos – PR--**107**
- 10 O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ALÉM DO INSTITUÍDO**  
MARIA CRISTINA DE ARAÚJO – Instituto Federal do Paraná – IFPR--**117**
- 11 ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA: SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE ACAMPADA**  
TATIANE GIMENES VIEIRA – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- **138**
- 12 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**  
JULIANA DE OLIVEIRA NEGRÃO; TATIANE ALVES DA CRUZ –  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- **154**
- 13 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ**  
EDUARDO SAE BONOTO; LUIS FELIPE MINUCCI ALVIM JARDIM;  
MARIA VITÓRIA NÉIA DAVANÇO VASCONCELOS; PRISCILA PEREIRA  
– UENP/CJ/CLCA-Letras/Inglês ----- **171**
- 14 USO DO MEDICAMENTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO**  
LAÍS TAKAESU ERNANDI; WILLIAN PEREIRA DA SILVA –  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- **183**
- 15 FAMÍLIA-ESCOLA UMA RELAÇÃO CADA VEZ MAIS NECESSÁRIA**  
JAINÉ CÁSSIA DAMASCENO – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- **199**



- 16** **AUTISMO: ABORDAGEM SOBRE AS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO ABA, PEC E O PROGRAMA TEACCH PARA AS PESSOAS COM TEA**  
AMANDA AUGUSTO SILVA; ANA CAROLINA DE SOUZA PEREIRA –  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 209
- 17** **AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MONTESSORIANO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**  
ARIANE CARRIJO DE CAMPOS – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA----- 225
- 18** **PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY**  
ISABELA MARTINS DE LIMA; NATHANAÉLA EDUARDA DE OLIVEIRA LOPES – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 240
- 19** **FILOSOFIA COM CRIANÇAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
ISABELLA CAROLINE DEBASTIANI GONÇALVES –  
UENP/CCHE/PEDAGOGIA ----- 256
- 20** **CONTEXTUALIZANDO VALORES ÉTICOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
ADRIANA CRISTINA FERREIRA E VASCONCELOS MENDES; DANIELE ROSA DE LIMA; ELISABETE GARCIA RIBEIRO DOS SANTOS; NELCI CANDIDO DROPA – UENP/CCHE/PEDAGOGIA -----266
- 21** **O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ÊNFASE EM ALUNOS COM TEA**  
FABIANE BARBOSA DA SILVA PEROLIS –  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 280
- 22** **CINEMA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O SISTEMA PRISIONAL**  
PAULO ROBERTO BRAGA JUNIOR – Especialização em Educação e Sociedade do Instituto Federal do Paraná – IFPR ----- 294



- 23** LIVROS DIDÁTICOS E POSSIBILIDADES PARA ANÁLISE DE IMAGENS A PARTIR DA LEI 10.639/03 ATUAL LEI 11.645/08  
ROBERTA CRISTINA CARVALHO CHAGAS – Especialista UEL -----307
- 24** CONSUMISMO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO ÂMBITO ESCOLAR  
EVELIN CHAIANE DE SOUZA CARDOSO; PÂMELA CARDOSO RODRIGUES – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 321
- 25** A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO PARA A REABILITAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA  
ANA CLARA LIMA – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 332
- 26** ENSINO DE LEITURA E APROPRIAÇÃO DOS SABERES PELA DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA EM *NENHUM PEIXE AONDE IR* (2006), DE MARIE-FRANCINE HÉBERT  
IZABEL CRISTINA MARSON – SEED-PR ----- 350
- 27** A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
ALINE CRISTINA FERRARI DE ALMEIDA; DENISE DOMINGOS FERREIRA – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 365
- 28** DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA  
DHULIRRANE DA SILVA – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 380
- 29** GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, AS TECNOLOGIAS, E O EFETIVO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DO GESTOR: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES  
ADERLEI PASSOS MARTINS – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 394
- 30** A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE USO DE MEDICALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR  
REGIANE APARECIDA DE ASSIS; RENATA CRISTINA MENDONÇA ALVES – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- 413
- 31** ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA: PIBID 2016  
FRANCIELE PRÍNCIPE; RAISSA LEITE RODRIGUES – UENP/CJ/CCHE/HISTÓRIA ----- 430



- 32** **INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA LEITURA DO CONTEXTO SOCIAL DOS ALUNOS**  
ELISÂNGELA MOREIRA – UENP/CJ/CCHE ----- **443**
- 33** **O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ÁREAS HOSPITALARES**  
FERNANDA DOMINATO; RAFAELA RODRIGUES FERREIRA –  
UENP/CJ/CCHE ----- **455**
- 34** **O PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR**  
FERNANDA DOMINATO; RAFAELA RODRIGUES FERREIRA –  
UENP/CJ/CCHE ----- **474**
- 35** **LINGUAGEM ACADÊMICA CIENTÍFICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**  
Lucilene Aparecida Costa; Regina Lúcia Baccon Flóridi; José Ferreira de Melo;  
Luciana Fernandes de Aquino; Marivete Bassetto de Quadros  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA ----- **491**
- RETROSPECTIVA – FOLDERS E BANNERS ----- 598**



**APRESENTAÇÃO – ANAIS –**  
**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED**  
**IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED**

**A** Semana Educacional é um evento realizado anualmente pelo Colegiado de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná do *campus* Jacarezinho. Este ano, em sua vigésima sexta edição, tivemos como temática central a "Formação de Professores e Trabalho Docente no contexto de crises, reformas e precarização". O principal objetivo foi fomentar o debate acerca dos desafios atuais na formação de professores e no trabalho docente diante do contexto contemporâneo de crise estrutural do capital, de reformas na educação básica e de precarização do trabalho. Concomitante à Semana Educacional (SED) foi realizada a quarta edição do Seminário de Pesquisa em Educação (SEPED), que congrega as apresentações das pesquisas em andamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos graduandos em Pedagogia.

A palavra seminário vem do Latim *SEMINARIUM*, “viveiro de plantas”, e do latim *sēmen* – semente. Trata-se, pois, de um local ou atividade onde são semeadas ideias. Destacamos a importância de espaços como esse, de debate acadêmico, sistematizado, como antídoto à polarização e profusão de ideias sem fundamentação, em um momento de pós-verdade, propagadas e difundidas com muita velocidade atualmente e por pessoas que não são profissionais da área de Educação, e, que infelizmente, em nosso contexto atual, têm servido como forma de perseguir e censurar conteúdos e temas importantes de serem debatidos em todos os níveis de ensino. Afinal, como nos alerta Dermeval Saviani “Toda reflexão é pensamento, mas nem todo pensamento é reflexão”.

Educação é pesquisa, é estudo, é intervenção. É a tarefa mais nobre de todas: construir a humanidade nos homens. Infelizmente, qualquer pessoa acredita que pode opinar sobre a educação. Dessa forma, nós, educadores, tanto aqueles em formação quanto os já atuantes, temos que nos empoderar pela teoria, pelo conhecimento sistematizado e ocupar os espaços de posicionamento, para traçar diagnósticos e estratégias para a busca da qualidade efetiva da educação básica.

Para atingir nosso objetivo central, foram organizadas diversas atividades, tais como: conferências de pesquisadores Doutores da área de Educação; apresentação das pesquisas realizadas na instituição e na comunidade em geral, de Iniciação Científica, Iniciação à



docência (PIBID), grupos de pesquisa, projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão; exibição de curta-metragens acerca da temática; apresentações culturais também abordando o tema central; exposições, mesas-redondas, lançamentos de livros, minicursos e oficinas.

Estes anais apresentam parte importante dos resultados das discussões realizadas no evento: os textos completos oriundos das comunicações orais apresentadas. No total, foram avaliados e aprovados pela Comissão Científica do evento 40 textos completos.

Um evento desta natureza e deste porte só é possível de ser realizado por ser um trabalho coletivo, portanto, alguns agradecimentos se fazem necessários. Primeiro, um agradecimento especial à Comissão Científica do evento, coordenada pela Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros, que trabalharam nos bastidores do evento, recebendo e avaliando os resumos e os trabalhos completos, organizando o cronograma de apresentação das comunicações orais, Cadernos de Resumos (*on-line*) e os Anais que aqui apresentamos como última atividade referente à essa edição de nosso evento. Ao agradecer a comissão, estendo o agradecimento a todos os professores do Colegiado de Pedagogia que compuseram a Comissão Organizadora.

Agradeço também a todos os alunos da comissão organizadora, aos monitores, coordenados pela vice-coordenadora do evento, Profa. Me. Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu, aos técnicos, estagiários e funcionários do CCHE/CLCA/CJ, em especial, ao sempre prestativo Samuel R. David.

O psicólogo soviético *Vigotskinos* ensina que “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Esse foi um dos objetivos do nosso evento. Que do encontro com os outros, do compartilhamento de conhecimento, e por meio das trocas de experiência que aqui se materializam em textos com discussões da área de Educação possamos refletir sobre a formação de professores em um contexto de precarização, e que juntos, por meio da reflexão crítica e do debate dos contrários, possamos ainda manter em nossos horizontes a esperança de uma educação básica efetivamente emancipatória, democrática, com qualidade e para todos.

Jacarezinho – PR, Brasil, primavera de 2017.  
Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – Coordenadora Geral do Evento

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



# **ARTIGOS CIENTÍFICOS**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO – SEPED**



# 1 A NOÇÃO GREGA DE *PATHOS* E A PSICOPATOLOGIA ESCOLAR

MATEUS DE FREITAS BARREIRO

Prof. Colaborador no Departamento de Psicologia e Psicanálise – UEL

Doutorado em Educação na UNESP-Marília

mateusfbb@gmail.com

Agência Financiadora: CNPq

## RESUMO

Este trabalho tem como hipótese principal resgatar a noção grega de *pathos* (paixões), que atualmente tende a remeter as noções de passional e patologia. A partir do referencial da filosofia grega, sobretudo em Aristóteles, é possível conceber um sujeito que sofre, mas que não tenha necessariamente sua possibilidade de crescimento delimitada em torno da cura de uma suposta doença ou anormalidade. No campo da educação, é cada vez mais comum os educadores encaminharem os alunos para serem medicados precocemente. Nesse sentido, a noção grega de *pathos* tende a ser remetida ao patológico, pois o campo da ética e da educação passou a ser concebido como se fosse um problema apenas do campo da saúde. Quando a escola é entendida como um espaço onde os professores e alunos são concebidos apenas como sujeitos racionais que devem obedecer quaisquer ordens, isso pode implicar em um processo de patologização já que tudo aquilo que foge às normas da escola é concebido como anormalidade. Desse modo, este trabalho tem como hipótese principal resgatar o conceito grego de *pathos* em Aristóteles, que atualmente remete às noções de passional e patologia. A partir do referencial da filosofia grega, sobretudo em Aristóteles, é possível entender que o domínio emocional não deve ser excluído das práticas escolares, pois o campo das emoções é inerente ao ser humano, e pode ser trabalhado para formar eticamente cidadãos.

Palavras-chave: *Pathos*. Patologia. Filosofia. Educação.

## INTRODUÇÃO

Quando a escola é entendida como um espaço onde os professores e alunos são concebidos apenas como sujeitos racionais que devem obedecer quaisquer ordens, isso pode implicar em um processo de patologização já que tudo aquilo que foge às normas da escola é concebido como anormalidade. Desse modo, este trabalho tem como hipótese principal resgatar o conceito grego de *pathos* em Aristóteles, que atualmente remete às noções de passional e patologia. A partir do referencial da filosofia grega, sobretudo em Aristóteles, é possível entender que o domínio emocional não deve ser excluído das práticas escolares, pois o campo das emoções é inerente ao ser humano,



e pode ser trabalhado para formar eticamente cidadãos. É preciso destacar, que ao longo das últimas décadas, a educação tem sido predominantemente utilizada para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, enquanto a formação ética acabou ficando em segundo plano.

O propósito aqui não é o de encontrar uma solução final para um problema de tamanha complexidade, mas tão somente acrescentar reflexões trazidas por filósofos, especialmente de Aristóteles, que poderão contribuir para melhor compreender a relação entre os agentes envolvidos na escola para agregar pressupostos éticos a partir do encontro com o outro

O conceito de paixão é uma temática que foi aludida por filósofos que antecederam Aristóteles, entretanto, esses precursores postularam apenas sobre as intermediações que os aspectos emocionais têm sobre os aspectos racionais, sem que o conceito de paixão estivesse propriamente delimitado. A importância de estudar as paixões em Aristóteles, para subsidiar as discussões contemporâneas sobre o tema, reside em sua primazia: foi o primeiro tratado sistematizado sobre ética, que abrange o agir humano e as relações entre os indivíduos, o que destaca sua importância na história da filosofia. Atualmente, a importância de pesquisar o tema das paixões interligado ao campo ético, em contextos institucionais, como a escola, reside no fato de problematizar a transposição do *pathos* que era entendido pelos Gregos como passional, e o *pathos* para os modernos que implica na noção de patologia. Quando a autonomia do campo emocional é destituída do sujeito, e transposta da ética para os diagnósticos que preconizam curar uma suposta anormalidade, o sujeito tende a ser excluído das possibilidades de se autogovernar e talvez transformar suas paixões em virtudes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Antes de iniciar a fundamentação sobre as características gerais das emoções em Aristóteles, a título de contextualização, propõe-se uma breve digressão de alguns seus precursores que tratam a respeito das emoções. O histórico sobre emoções na filosofia grega é complexo, pois remonta até mesmo às mitologias como a de Apolo e Dionísio, que se tratava de uma narrativa de dois deuses inseridos em uma dinâmica que contrastava dualidades entre o dia e a noite, a harmonia e a desarmonia, a sensatez e a subversão, entre outras. Mas, para os gregos como Platão, as entidades, além de serem duais, poderiam ser também complementares, como foi destacado em *Fedro*, no mito do cocheiro, em que a alma humana



é composta por um cavalo branco que designa um elemento *apolíneo* da alma, ou seja, a razão – na medida em que o intelecto é aquilo que distingue o homem de uma besta – que busca perfeição, elevação, luminosidade e verdade, ao passo que o cavalo negro desestrutura a razão apolínea: o impulso *dionisíaco* avassalador, desmedido e furioso (OLIVEIRA, 2012, p.183). O fato do cocheiro tentar controlar ambos os cavalos que partem em direções opostas, diz respeito a uma concepção tripartite de alma, pois o cocheiro seria o terceiro elemento da trama e, como figura de fundo, há um dualismo entre os dois cavalos.

Em *A República*, o conhecido diálogo socrático da Alegoria da Caverna trata-se de um dos principais referenciais das obras de Platão sobre as representações do *logos* e *pathos* com o conhecimento da realidade. Este conhecido diálogo diz respeito aos homens que sempre viveram como prisioneiros numa caverna e acabaram enxergando uma parede de fundo que é iluminada pela luz de uma fogueira, e que são projetadas sombras de pessoas, animais e outros objetos. Quando o prisioneiro sai da caverna, ele percebe que essas projeções são apenas fantasmagóricas, que sob o ponto de vista filosófico, se trata de uma passagem do mundo sensível para o inteligível. Embora Platão tenha sido precursor de Aristóteles em alguns aspectos sobre a discussão dos aspectos racionais e irracionais da *psíquê*, na Alegoria da Caverna, em *A República*, é possível constatar um hibridismo entre o mundo cognoscível – o *logos*, e o mundo sensível que é representado pelo *pathos*, que também atua no plano das ideias falseadas sobre caverna e sua realidade intrínseca, para conseqüentemente conhecer a verdade. Cabe acrescentar, entretanto, que a parte sensível da irascível alma, por assim dizer, não se trata apenas de ofuscar a razão, pois sem essa parte intermediária da alma não é possível ensinar a virtude, já que apenas conhecer os meios para educar o homem seria incólume, pois é preciso que o componente irascível, seja mobilizado pelo *logos* para dar potência na deliberação de educar o homem em sua totalidade. Essa breve síntese sobre a dinâmica tripartite de Platão elucida os dilemas que o homem tem para compreender e agir de acordo com a sua natureza conflitiva. Entretanto, na doutrina aristotélica, a resolução dos conflitos entre as pessoas, não consiste em dirimir quaisquer manifestações do campo emocional, pois é a própria razão que opera no interior das emoções para dar potências nas deliberações que envolvem as ações do homem. Basta lembrar que, na filosofia aristotélica, a parte desiderativa da alma, é aquela capaz de obedecer a razão, ao passo que a parte vegetativa fica situada apenas no registro irracional. Posta essa breve síntese sobre a dinâmica



entre razão e emoção, deste ponto em diante será possível aprofundar do *pathos* e sua respectiva dinâmica racional-emocional.

Segundo Dorothea Frede (1996), Aristóteles visou trabalhar na *Retórica*, a concepção platônica das emoções como afecções mistas acompanhadas de prazer e dor. É preciso salientar que a dor e o prazer não são emoções, mas elas são sensações (*aisthêsis*) que poderão surgir em virtude de uma sensação corpórea que cause dor ou por meio de lembranças de que algo causa um determinado tipo de dor. (FREDE, p. 274-275, 1996).

Sobre a questão das emoções como algo que diz respeito à formação da individualidade de cada um, é certo que na Grécia Antiga havia posições bem distintas entre os filósofos, como no caso do estoicismo que concebia o *pathos* como uma fonte de sofrimento que deveria ser dissipada. Mas poderia ser contra argumentado, que característica intrínseca das emoções é a da constituição da individualidade de cada um, pois seria uma *apória*<sup>1</sup> pensar na constituição da personalidade dos indivíduos apenas no âmbito da racionalidade, uma vez que nem todos os indivíduos seriam logicamente iguais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Um dos cuidados ao repensar as contribuições aristotélicas das emoções no contexto ético-educacional, é que a análise aristotélica das emoções apresenta diversos componentes que se inserem em um contexto filosófico específico de acordo com cada obra dele. Mesmo que as emoções em Aristóteles sejam empregadas em contextos distintos dentro de cada obra, a análise das emoções com base no confronto entre obras se justifica em decorrência do lugar privilegiado que o campo das emoções tem na ética aristotélica, bem como uma relativa continuidade de pensamentos em suas obras.

Outro ponto que merece ser explicado aprioristicamente, é que a emoção em Aristóteles apresenta diversas designações semânticas ou homônimas do termo, que podem remeter ao termo paixão, sentimento, afecção e outras palavras com um campo semântico

---

<sup>1</sup> O termo aporético (*aporetikós*), diz respeito a aporia; sem solução. Diz-se dos diálogos socráticos de Platão, que se encerram sem uma solução definitiva para a questão examinada, tendo mais valor o exame do problema do que a solução final (JAPIASSÚ, 1990). Na obra *Metafísica* de Aristóteles, a aporia é o ponto de partida do método diaporético, que consiste em três fases: 1) Levantar as aporias e as dificuldades que são herdadas de uma tradição anterior ou aquelas que não foram anteriormente resolvidas; 2) A separação minuciosa das aporias, consiste na dedução de premissas dialéticas (*endoxa*) das dificuldades que confrontam cada aporia; 3) Consiste no desdobramento de uma solução positiva para cada uma das questões aporéticas colocadas. Essas três fases podem ser descritas respectivamente como *aporética*, *diaporética* e *euporética* (AGUIRRE, 2010).



similar. Pode-se, assim, diferenciar entre (I) sentimento ou emoção e (II) paixão, admitindo que os exatos limites entre eles, poderão ser difíceis de ser precisados. Vale considerar, porém, *faute de mieux*, os termos *emoção* ou *sentimentos* como sendo equivalente ao *pathos* (ZINGANO, 2007, p.148). Visando simplicidade e coerência na adoção do termo, será utilizado o termo *emoção*, por possuir várias acepções que englobam tanto o *pathos*<sup>2</sup> quanto *sentimentos*, que sempre alude ao *passional*. Não obstante, poder-se-á recorrer a denominações que não são tão abrangentes como o termo *emoção*, mas que integram partes das denominações que abrangem o conceito genérico de *emoção*; tais denominações podem englobar as *paixões*, os *sentimentos*, os *desejos* e outros termos que serão demarcados em sua *acepção original no grego*.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Atualmente, as *emoções* não são vistas na escola como um elemento inerente ao ser humano e fundamental para a formação, mas como algo anormal, que deve ser diagnosticado<sup>3</sup>. É preciso destacar que o campo das *emoções* que envolve um tratamento de saúde mental, não exclui a responsabilidade da escola e da sociedade de formar eticamente os alunos, mas inclusive podem ser processos complementares. A representação de que a razão sirva para afastar os desvios perniciosos das *emoções* é um olhar dual, mas perigoso, que também foi fortalecido na filosofia moderna com Descartes, por meio da cisão entre corpo e mente. É notável que os problemas escolares abrangem tanto a dimensão ética como a epistêmica, mas, em razão de tais dificuldades, os alunos têm sido cada vez mais encaminhados pelos educadores aos profissionais da saúde, a fim de que passem por uma terapêutica que visa curar determinados aspectos emocionais que não se enquadrem na concepção de escola atual. Nesse sentido, nota-se que o conceito grego de *pathos* sofreu uma mutação de sentido que alude ao patológico, pois o campo da ética e da educação passou a se configurar como um problema da saúde.

---

<sup>2</sup>Os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e de um modo geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou sofrimento; por faculdades quero significar aquelas coisas em razão das quais dizemos que somos capazes de sentir as paixões – a saber, a faculdade de nos encolerizarmos, magoar-nos ou compadecer-nos –; por disposições, as coisas em razão das quais nossa posição em relação às paixões é boa ou má (EN, 1105/2012a, p. 37).



As concepções patológicas sobre as emoções parecem perpetuar até os dias de hoje, nas ciências médicas e na educação, inclusive na e a partir da sala de aula. Porém, valendo-se da perspectiva aristotélica e de outros pensadores, é possível problematizar os discursos a respeito da psicopatologia e do campo da ética, pois as emoções também podem ser pensadas não apenas como algo eminentemente negativo ou uma virtude em si mesma, mas como algo que está inserido em uma relação com o outro, e representa a diferença interiorizada entre nós e esse outro. Um dos espaços de vivência das emoções é a escola – a sala de aula -, onde o indivíduo desenvolve sua identidade ao praticar suas disposições éticas e epistêmicas em relação ao aluno e ao professor.

Atualmente, ainda é recorrente a forma de pensar binária, em que as coisas são divididas entre o bem e o mal. A partir de um pensamento dual, há um risco, de enxergar as relações interpessoais na escola com base em representações de que as frustrações são causadas por um rival, o problema é sempre do outro. Por outro lado, a forma como cada indivíduo aprende a conviver com as emoções faz parte de uma educação afetiva, que contribua para que a relação entre professor-aluno facilite o desenvolvimento das disposições do aluno para compreensão de um determinado conhecimento, ou ainda, repensar a relação entre razão e emoção como uma possibilidade para a educação formar cidadãos éticos.

Para Lebrun (1995, p.2), a educação é mais do que a mera repressão dos desejos, ela deve conduzir os “homens bem-nascidos” a dominar suas paixões, e a torná-los aptos a utilizá-las de forma adequada, pois no homem virtuoso o *pathos* não é uma força que visa apenas colocar obstáculos para a alma: ele está a serviço do *logos* e em consonância com ele. Em consonância com o pensamento de Lebrun (1995), destaca-se a proposição de Carvalho (2012) ao sustentar que a educação não é uma simples repressão dos desejos volitivos que quer se alimentar de tudo, mas é preciso considerar o *pathos* como algo em conjunto com o *logos*, com o intuito de escolher os meios e proporcionar os fins. Portanto, o *pathos* pode passar por um processo educativo por meio da razão – de acordo com Carvalho (2012), as paixões são primordiais para a construção do sujeito virtuoso, cabendo a “nós”, a tarefa de nos responsabilizarmos por educar essas tendências que fazem parte de nossa natureza, ou seja, somos responsáveis pelo mau uso que se pode fazer delas. Na filosofia de Aristóteles, as emoções não são como forças cegas, mas partes inteligentes e discriminatórias da personalidade que se relacionam com o pensamento e que, por sua vez, são sensíveis às mudanças cognitivas direcionadas a um objeto (CARVALHO, 2012, p.213). A cultivação de



algumas emoções é fundamental para o desenvolvimento da virtude. Nesta perspectiva, a educação nunca terá o objetivo de extirpar as emoções, mas deverá modificá-las, apenas aquelas que estão propensas a um extremismo, para que a autonomia do indivíduo não fique em segundo plano.

A compreensão aristotélica das emoções no contexto escolar pressupõe um modo de pensar distinto dos pensamentos hegemônicos atuais, em que o aluno precisa ser curado ou até excluído. O conflito do aluno categorizado como aquele que possivelmente deve ser curado ou excluído poderá ser canalizado e refletido em conjunto com os agentes da escola, pois as emoções não são consideradas boas ou ruins em sua essência, mas tornam-se prejudiciais quando não são submetidas pelo crivo da razão. Até a reflexão das emoções pode implicar em um exercício ético, tendo em vista que, na filosofia aristotélica, o homem não nasce virtuoso, mas torna-se virtuoso por meio do ensino e da prática de hábitos que são incorporados, o que emana a noção de ética e autonomia para a educação.

Fica improvável falar em ética sem compreender as emoções, porque a ética aristotélica não é universal, mas ser ético implica em práticas na vida dos indivíduos que visem equilibrar os aspectos passionais e racionais em determinada situação. Os obstáculos que as emoções podem trazer para se ensinar a virtude retomam a questão aristotélica: se a virtude pode ou não ser educada. Nem sempre o ensino da virtude é exitoso, pois se aquele que busca aprender ser virtuoso pode não ter alma previamente preparada pela ausência do hábito de agir para bem comum. Seria difícil defender o argumento de que, quanto mais conhecimento adquirido, mais ético é o indivíduo. Para isso, é crucial trabalhar o campo das emoções, pois educar somente a esfera racional não basta para que os alunos tenham disposições para refletir sobre sua própria experiência ética. Além das emoções operarem em conjunto com a razão, elas também fazem parte de um dos principais elementos que tornam viáveis a discussão sobre virtude, ética e política e outras estruturas do pensamento aristotélico.

Uma das questões que instigam o presente texto consiste na ausência de relação entre ética e educação na atualidade. O que faz levantar o seguinte questionamento: Por que a ética é ou está comumente desvinculada da educação?

É evidente que a resposta dessa pergunta se direciona para diferentes problemas, mas o contexto pragmático e instrumental em que vivemos faz a ética ser interpretada como algo que não tem utilidade, ou ainda, a ética pode ser erroneamente compreendida como uma



forma de legitimar as ideologias hegemônicas ou exclusivamente para resolver o problema da indisciplina na sala de aula. Com a extrema valorização da razão nos tempos atuais, torna-se necessário o entendimento de que os componentes emocionais têm como uma possibilidade a formação ética. A ética é considerada por Aristóteles como uma filosofia prática, que está vinculada à política. A política tem o propósito de estabelecer leis justas para que os cidadãos tenham uma boa conduta; a ética não é algo externo ao agente, mas faz parte de seus juízos que necessitam de um meio termo para deliberar uma ação justa. A ética é fundamental para a formação educacional e no desenvolvimento das virtudes cívicas nos cidadãos, pois é fundamental para um cidadão da sociedade moderna dominar criticamente os problemas que orientam os pressupostos da conduta humana.

Na doutrina aristotélica, por exemplo, um aluno poderia entender que a causa para deixar de “colar” nas provas não deveria residir no fato de ser punido por ter sua prova desconsiderada, mas porque reconhece que esta atitude não é benéfica para si mesmo, e em razão deste hábito incorporado, o aluno poderia procurar outros meios para evitar o ato de “colar”. É evidente, que este exemplo poderia se estender aos demais agentes envolvidos na sala de aula, que poderiam pensar nas múltiplas causas implícitas que envolvem o ato de “colar” e, por conseguinte, elaborar práticas pedagógicas que visem tornar o aluno autônomo em sua própria prática de atuar ativamente na busca do conhecimento.

Mas nem todas as escolhas dos agentes envolvidos na sala de aula são racionais, mesmo que o aluno ou o professor saibam que deliberar a ira em determinados momentos seja impróprio, é notável que o conhecimento prévio do que é justo jamais garantirá a forma mais adequada de agir, pois as emoções poderão vir à tona de modo imprevisível ao escapar das rédeas da razão. Basta lembrar do homem acrático (*akrasia*), que entende o que é melhor para si e os outros, mas nem sempre consegue agir da forma como foi pensada, pois há uma dificuldade em manter seus desejos sobre o controle da razão. Logo no início do livro de VII da *Ética a Nicômaco(EN)*, Aristóteles examina as disposições morais que devem ser evitadas, como o vício, a acrasia e a bestialidade. O homem acrático sabe o que é errado, age levado pela paixão, ao passo que o homem continente, mesmo tendo conhecimento de que seus apetites são maus, recusa-se a segui-los por conta do princípio racional (ARISTÓTELES, 2012, p.138). O indivíduo sabe o que se deve fazer, mas mesmo assim o faz, o que caracteriza como uma espécie de debilidade do indivíduo em mediar seus desejos. Ao se deparar com o enunciado genérico de que as emoções interferem nas deliberações das ações,



sem dúvida, é possível refletir a ética nas escolas e na sala de aula. Essa preocupação em compreender a dinâmica mental que envolve o comportamento humano é objeto de estudo desde a Grécia Antiga, sobretudo em Aristóteles, que foi um dos principais filósofos que mais contribuiu para formar as bases do pensamento ocidental, que permite desenvolver paralelos sobre a contribuição de sua filosofia com alguns campos atuais do saber.

Como já foi mencionado, o uso das paixões não era apenas um problema filosófico. No campo médico, a problema era discutido, principalmente no que circunscreve aos efeitos na saúde do corpo, uma vez que as paixões da alma eram entendidas como uma das causas externas que alteram a saúde, como as coisas não naturais: comida e bebida, ar e ambiente, esforço e repouso, sono e vigília, excreções e secreções e os movimentos da alma (SILVA, 2007, p.546). Essa categorização remonta à medicina de Cláudio Galeno (c.129-199), médico de Pérgamo radicado em Roma, que sistematizou o pensamento de Hipócrates, Aristóteles e de outras tradições helenísticas, e cuja influência ainda era decisiva na formação e nas práticas médicas na Europa, inclusive, na França do início do século XVII (SILVA, 2007, p.546).

A psicopatologia sempre esteve interliga prática médica, entretanto, houve a ruptura com a psiquiatria do século XVIII por meio de Carl Jaspers. A proposta de Jaspers culminou na descrição atual de psicopatologia. Este autor tinha por objetivo desenvolver uma ciência para conhece o homem por meio do fenômeno psíquico patológico (SONENREICH et al, 1999, p.6). A psicopatologia é concebida como uma ciência que tem por objetivo fornecer uma compreensão descritiva dos fenômenos, das formas anormais de experiência e conduta (SONENREICH et al, 1999, p.6). Contudo, é fundamental destacar que nas elaborações do diagnóstico de uma patologia, requer intuições e interpretações dos relatos do paciente para chegar a um diagnóstico, pois diversas psicopatologias não são detectáveis através de exames. Os pais por meio dos educadores ou através de encaminhamentos das escolas procuram ajuda médica para curar aquilo que é supostamente anormal

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enquanto os gregos valorizam a questão da formação integral do indivíduo, incluindo o âmbito ético, político e estético, atualmente estas preocupações foram deixadas de lado, em detrimento da supervalorização da produção de riquezas por meio da razão. Mas é preciso



reiterar que a *Paideia* é uma unidade originária, cuja ideia de formação é entendida como algo global, na qual se distingue das diversas concepções educacionais dos modernos que se direcionam para a especialização da produção do conhecimento em diversos segmentos.

Atualmente, os profissionais que atuam na saúde e educação tendem a apresentar um discurso onde o *pathos* deve ser submetido a um tratamento médico para que supostamente possibilite a resolução das dificuldades comportamentais e de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é primordial que educador reflita sobre o *pathos* e a patologização na sala na aula por meio das práticas que estreitaram as relações pessoais dentro da escola, tendo em vista que com a dimensão ética, é possível favorecer aprendizagem e o ensino de aspectos racionais e emocionais, bem como buscar caminhos através dos gestos, escuta e da fala ao trabalhar os conflitos dentro e fora da escola.

#### **ABSTRACT**

### **THE GREEK NOTION OF PATHOS AND SCHOOL PSYCHOPATHOLOGY**

This work has as main hypothesis to rescue the Greek notion of pathos (passions), which currently tends to remit the notions of passion and pathology. From the frame of Greek philosophy, especially in Aristotle, it is possible to conceive a subject who suffers, but who does not necessarily have his possibility of growth bounded around the cure of a supposed disease or abnormality. In the field of education, it is increasingly common for educators to refer students to be medicated early. In this sense, the Greek notion of pathos tends to be referred to the pathological, since the field of ethics and education came to be conceived as if it were a problem only in the field of health. When the school is understood as a space where teachers and students are conceived only as rational subjects that must obey any orders, this can imply in a process of pathologization since everything that goes against the norms of the school is conceived as an abnormality. Thus, this work has as main hypothesis to rescue the Greek concept of pathos in Aristotle, which currently refers to the notions of passion and pathology. From the perspective of Greek philosophy, especially in Aristotle, it is possible to understand that the emotional domain should not be excluded from school practices, since the field of emotions is inherent to the human being, and can be worked to ethically form citizens.

Keywords: Pathos. Pathology. Philosophy. Educativo.

#### **REFERÊNCIAS**

- AGUIRRE, Javier. La forma aristotélica y la solución de las aporías del libro beta. *Eidos*, v.2, n. 12, 2010, p. 158-200.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2012.



- CARVALHO, Alonso. Bezerra. *Razão e paixão: necessidade e contingência na construção da vida ética. Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, 2012, p. 199-217.
- FREDE, Dorothea. Mixed feelings in Aristotle's Rhetoric. In: RORTY, A. O. (Ed.). *Essays on Aristotle's rhetoric*. Oakland, CA: University of California, 1996, p. 199-217.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LEBRUN, Gérard. **O conceito de paixão**. In: NOVAES, A. (Org.). Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 17-34.
- OLIVEIRA, Anamar. Moncavo. A psicologia de Platão: sobre a teoria da psyché (alma) humana no diálogo Fedro, a partir das categorias do apolíneo e do dionísio. *Plêthos*, Rio de Janeiro, n. 1, v. 2, 2012, p. 176-194.
- PLATÃO, **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- SEVERINO, Antônio. A contribuição da filosofia para a educação. *Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, 1990, p. 19-25
- SONENREICH, Carol; ESTEVÃO, Giordano; SILVA FILHO, Luis de Moraes Altenfelder. Notas sobre psicopatologia. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, II, v. 3, 1999, p. 124-145.
- SILVA, Paulo José Carvalho. Do uso das paixões ou a psicopatologia de Jean-François Senault (1641). *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 10, n. 3, 2007, p. 536-548.
- ZINGANO, Marco. Emoção, ação e felicidade em Aristóteles. In: \_\_\_\_\_. **Estudos de Ética Antiga**. São Paulo: Discurso Editorial, 2007, p. 143-166.



## 2 A ÉTICA GREGA E A FORMAÇÃO HUMANA

MATEUS DE FREITAS BARREIRO

Prof. Colaborador no Departamento de Psicologia e Psicanálise – UEL

Doutorado em Educação na UNESP-Marília

mateusfbb@gmail.com

Agência Financiadora: CNPq

### RESUMO

O presente trabalho visa investigar a ética na filosofia de Aristóteles, através da elucidação da virtude, a fim de compreender as relações professor-aluno na sala de aula. A ética não se limita apenas a um sistema conceitual filosófico sobre como se orientar com base nas regras ou a perpetuação dos valores morais, mas antes de tudo, a ética é um hábito que constitui o sujeito para orientar ações que visem o bem dos outros e da equidade coletiva. A formação ética não ocorre apenas em decorrência da apreensão de um determinado conhecimento por meio da racionalidade, mas sua efetivação pressupõe a existência de trocas que deverá ser permeada por uma disposição emocional, principalmente entre professor e aluno, condição que coloca a virtude moral como condição fundamental para educar e ser educado. O estudo de Aristóteles é pertinente e atual, quando se vê na sociedade e nas escolas problemas como violência escolar, sentimentos de rivalidade entre professor-aluno e resistência dos alunos para se envolver com questões referentes ao aprendizado de conteúdos que muitas vezes não tem uma relação com o cotidiano. O trabalho aponta que a responsabilidade ética do agente para desenvolvimento da virtude, apresenta relação intrínseca com a deliberação, que diz respeito a um processo de pensamento que é presente antes do agir, de modo que podemos entender os efeitos de uma determinada ação.

Palavras-chave: Ética. Virtude. Cidadania.

### INTRODUÇÃO

**A**creditamos que na sociedade contemporânea a filosofia continua a ser fundamental para a formação dos indivíduos, embora a ciência também desempenhe papel importante nesse processo. É importante ensinar os rudimentos das chamadas ciências duras, como a matemática, a física e a química, para bem formar os alunos na construção de seu pensamento científico. Contudo, para a construção da formação humana dos alunos não se pode descartar, em nossa visão, o ensino das ciências humanas e especialmente da filosofia na formação dos professores e alunos. São vários os textos de Aristóteles, assim como de outros filósofos gregos, que podem oferecer contribuições importantes para repensar problemas da sociedade contemporânea. Aristóteles, pesquisador, filósofo e precursor de numerosas ciências, teve também seu lado educador, pois além de ter sido professor, foi também fundador de uma escola – o Liceu. Desta forma,



acreditamos que se justifica nesta pesquisa, a nossa preocupação em relacionar a filosofia à educação, ainda que, pelos limites de uma dissertação de mestrado tenhamos que nos restringir ao entendimento dos conceitos de amizade e ética, articulados ao contexto social contemporâneo da escola. Portanto, neste trabalho de aproximação entre a antiguidade e a atualidade, seguiremos a orientação de alguns pressupostos de Cambi (1999), dentre os quais o de submeter os problemas de hoje a uma indagação científica do passado, restituindo o passado nas suas diferenças com o presente, bem como aprender a relativizar ideias e ampliar as possibilidades pedagógicas dos educadores, tendo em vista que a educação não é um “destino”, mas uma construção social que se renova (CAMBI, 1999, p.13).

A proposta de estudar a ética e a virtude para Aristóteles vem ao encontro dessas questões atuais citadas acima, o que nos leva a pensar sobre a importância do professor-cidadão em incorporar preceitos éticos visando aprimorar sua prática dentro e fora das escolas para repensar formas de se relacionar com o outro. Há que se destacar que Aristóteles não criou o termo pedagogia, já que a relação entre filosofia e a pedagogia era algo natural, pois a filosofia era concebida como um processo educativo. Aristóteles preconizou vincular o ensino associando ética e política à formação moral e à participação do cidadão na *pólis*, visando integrar os conteúdos racionais e a formação ética do cidadão, a partir da virtude intelectual e moral, a primeira é proveniente do ensino, a segunda é resultado do hábito sendo que, tais virtudes não são inatas, mas emanam através do hábito.

Nas obras de Aristóteles pode-se constatar que a ética possui um caráter interligado à realidade empírica da *pólis*, onde essa noção se relaciona com a política, ética e educação. Dessa forma a escolha de Aristóteles entre os filósofos da Grécia antiga, é relevante para trabalhar o campo da educação sob uma perspectiva de formação ética que possibilite avaliar as circunstâncias de cada situação concreta que envolve uma ação, sendo assim possível refletir sobre como o conceito de ética e virtude poderá influenciar as relações entre professor-aluno na sala de aula.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para compreender a noção da ética e virtude com maior profundidade, é preciso elucidar como esses conceitos se inserem na epistemologia de Aristóteles. No escopo da filosofia aristotélica há uma distinção das categorias de conhecimento, que são subdivididas em ciências teoréticas<sup>4</sup> (*theoría*), ciências práticas (*práxis*) e as produtivas<sup>5</sup> (*poíesis*). Primordialmente, a ética e virtude se inserem no contexto das ciências práticas, que engloba as ações humanas por meio da política. Dentro das ciências práticas, Aristóteles diferencia a ética e política, sendo que a primeira visa formar um indivíduo virtuoso para viver na *pólis*,

<sup>4</sup> As ciências teoréticas são divididas em três eixos: a física, a matemática e a metafísica.

<sup>5</sup> Os saberes produtivos são técnicas que incluem: poesia, escultura, agricultura e outras.



cuja à finalidade é o bem supremo (*eudaimonia*). A política visa compreender as ações dos indivíduos enquanto seres coletivos. Hierarquicamente, a política ocupa um lugar mais privilegiado do que a ética, pelo fato de o homem ser um animal político (*zoonlogikon*), onde sua natureza intrínseca se desvela apenas por meio da política, que torna possível desenvolvimento do *logos* e da linguagem através do contato com os demais membros da cidade.

Começamos então, analisando em *Ética a Nicômaco*, como Aristóteles visou definir o que é política (principal ramo do conhecimento das ciências práticas):

A ciência política, pois é ela que determina quais as ciências que devem ser estudada em uma cidade-estado, quais as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto; e vemos que até as faculdades tidas em maior apreço se incluem entre elas, como a estratégia a economia e a retórica. Visto que a ciência política utiliza as demais ciências e, ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre o que devemos nos abster, a finalidade dessa ciência deve necessariamente abranger a finalidade das outras, de maneira que essa finalidade deve ser o bem humano (ARISTÓTELES, 2012, p.10).

Na passagem acima, Aristóteles sustenta que as ciências políticas utilizam as outras ciências, como a ciência prática ou até mesmo as teóricas e produtivas. Dentro das ciências práticas, a política é superior à ética, e a ética superior à economia. Mesmo que hierarquicamente as ciências práticas sejam superiores aos demais tipos de ciências aristotélicas, ela também se diferencia das ciências teóricas porque seu objeto de estudo não é algo universal, mas é particular.

Vê-se assim, que o homem na doutrina de Aristóteles é um ser social que desenvolve vínculos por meio da amizade, mas que necessita da ética e da política para regular como cada ação pode ser submetida ao crivo da racionalidade. Mas além da razão, o juízo para chegar a uma escolha sobre deliberar um ato, também é mobilizado por aspectos emocionais, que emana o desenvolvimento do argumento ético para visar o bem comum entre os membros da cidade.

Um ponto que nem sempre é explicitado nas discussões sobre a racionalidade prática da filosofia aristotélica, é o erro interpretativo em unificar as ciências práticas (*práxis*) com a sabedoria prática (*phronesis*). O objeto da *práxis* é a ação do homem, que é concebida como uma categoria particular, com efeito, para se conhecer a conduta humana, é preciso apropriar-se de conceitos que correspondam com a realidade do objeto a ser compreendido. Já a sabedoria prática (*phronesis*) não é uma *theoría*, mas remete-se a habituação de praticar ações no cotidiano que visem deliberar o bem comum. A sabedoria prática (*phronesis*) é como “uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir no que diz respeito às ações relacionadas com os bens humanos” (ARISTÓTELES, 2012, p.124). Ora, para deliberar o bem comum, o homem precisa estar relação com os demais membros da comunidade, logo se justifica o



estudo de como entender o modo que esses vínculos são constituídos, a saber, incluindo as amizades fundamentadas na virtude, ou até mesmo aquelas amizades que podem ter relação com o sentimento de rivalidade.

A sabedoria prática não depende apenas da razão, para sustentar este argumento, Aristóteles refuta a argumentação socrática de que as virtudes fossem apenas regras ou princípios racionais, porque não é possível obter sabedoria prática sem haja virtude moral. O argumento dicotômico também parece não ser convincente, segundo o qual as virtudes intelectuais e morais existam separadamente uma das outras, mas o argumento aristotélico diz o oposto, já que a sabedoria prática é um elo que integra determinadas virtudes, a exemplo da virtude intelectual, que atua no desenvolvimento da virtude moral.

Sobre a *práxis* que está inserida nos conceitos, tais como os de ética e virtude, há em Aristóteles, um modo de responder questões que envolvem o homem em seu cotidiano. A forma que a filosofia prática da amizade foi construída se tornou consistente pela categorização do conhecimento em disciplinas como foi proposto por Aristóteles, que difere do modo que seus antecessores desenvolviam a produção do saber.

No que concerne à importância do uso da razão para se viver bem, de acordo com Sparshott (1996, p.71) na filosofia aristotélica, um modo de vida considerado bom, é aquele onde a alma está voltada para a virtude, ou seja, para que um ideal humano de vida seja praticado, é preciso que a vida seja permeada pelo *logos* (SPARSHOTT, 1996, p.71). A questão da virtude na filosofia aristotélica terá como eixo, o agente detentor de razão, que a partir de análises sobre cada contexto particular, poderá optar por uma ação virtuosa e equilibrada, já que na doutrina aristotélica não há pressupostos morais ou teleológicos *a priori* que balize os atos de cada um. Mas, além da razão, há o campo das emoções que participam das escolhas de cada um, e mais especificamente as virtudes morais. Tomás de Aquino, em seu comentário à *Ethica Nicomachea*, considera que a virtude moral não ser compreendida apenas pelo uso da razão, *secundum rationem*, pois, deste modo, alguém poderia ser virtuoso sem possuir a prudência, sendo, por exemplo instruída por outra pessoa (ZINGANO, 2007, p. 366, apud Tomás de Aquino).

No livro I, Aristóteles irá problematizar a virtude que é uma excelência da alma, deste modo, primeiramente é preciso investigar o que é a alma<sup>6</sup>. Aristóteles sustenta que a alma, é dividida em duas partes, uma é a parte a racional e a outra e privada de razão. Essas partes são distintas como as partes do corpo, mas inseparáveis por natureza. Parece ter também na alma, a outra parte irracional que, porém, que é presente na razão (ARISTÓTELES, 2012, p.29). A parte irracional se divide em duas partes, há uma parte vegetativa e a desiderativa, que é a aquela que pode obedecer à razão. Estes princípios irracionais e racionais são distintos, porém, são interdependentes já que um princípio interfere no outro. Em relação à

---

<sup>6</sup> “Entendemos por virtude humana não a do corpo, mas a da alma; e também dizemos que a felicidade é uma atividade da alma” (ARISTÓTELES, 2012, p.28).



interdependência dos aspectos racionais e irracionais, pode ser aludida a definição aristotélica de comportamento acrático. Para Burnyeat, o homem acrático possui um desejo de fazer determinada coisa, mas sob a influência de um desejo oposto, acaba fazendo outra (BURNYEAT, 2010, p.175).

Embora possa ocorrer uma espécie de sabotagem das ações por aspectos emocionais, comentadores como Irwin, sustentam que há certa estabilidade nas consecuições das ações quando o indivíduo é virtuoso. Segundo Irwin (2010, p.231), na filosofia aristotélica, a pessoa virtuosa que detém objetivos rígidos não sabota seus próprios fins, porque há um valor dominante que expressa seu estado de caráter geral. Quando a pessoa cultiva estados estáveis da virtude é possível assegurar a felicidade, enquanto a pessoa viciosa é instável. Desse modo, as afeções da alma são instáveis nos indivíduos acráticos e estáveis em indivíduos virtuosos. É justamente na diferenciação das partes da alma que Aristóteles iniciara o desenvolvimento do conceito de virtude.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Trata-se de uma pesquisa de caráter essencialmente teórico-filosófica na área de Filosofia da Educação que será desenvolvida por meio da análise, clarificação, compreensão, aprofundamento, contextualização e exposição de conceitos, restabelecimento de movimentos argumentativos, identificação de teses e explicitação de pressupostos. O método específico desta pesquisa compreende a leitura, fichamento, interpretação e produção de textos que ajudem na compreensão do problema a ser tratado.

Embora a filosofia da educação tenha um caráter epistemológico, ao levantar questões sobre o processo de produção, sistematização do conhecimento presente no caráter praxiológico da educação, é preciso considerar que a educação é também de natureza prática, não se deixando reduzir como se fosse um simples objeto, pois pressupõe mediações subjetivas de todos aqueles que estão envolvidos com ela. (SEVERINO, 1990, p.22-23). Portanto, a filosofia se relaciona com a educação através de uma complementariedade nos termos conceituais postulados por Aristóteles. A partir da formulação deste filósofo, em relação ao conceito de virtude e ética, pretende-se com esta pesquisa criar subsídios para se pensar o professor e aluno como sujeitos responsáveis, não apenas pela produção (*poiesis*), mas para a ação (*práxis*), como postulava o pensador grego.

O trabalho será desenvolvido a partir de procedimentos específicos de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental (notícias e outros fontes de informações sobre a sala de aula). Uma pesquisa bibliográfica envolve procedimentos metodológicos, que diz respeito à busca de informações e seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa e o fichamento das referências a serem utilizadas (MACEDO, 1995, p.13). O



material a ser utilizado na pesquisa em questão refere-se à bibliografia abaixo elencada, a qual poderá ser ampliada ou reduzida conforme o andamento do trabalho.

A bibliografia para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, será norteadada pelos pressupostos filosóficos de Aristóteles e comentadores que nos permitam avaliar as contribuições da ética e da virtude na formação de um cidadão no plano ético e político através da construção de um diálogo que possibilite questionar o funcionamento das instituições contemporâneas e também utilizar a sala de aula para repensar novas formas de relacionar com o outro que é diferente de si. Ao trazer Aristóteles para atualidade, fica evidente o carácter diacrônico da pesquisa, fazendo-se necessário contextualizar a época em que viveu Aristóteles, e utilizar autores que nos possibilitem fazer esta passagem para entender a sala de aula e a sociedade contemporânea, tendo em vista que o conceito de ética e virtude se modifica nas práticas e significados sociais.

No início do livro II, Aristóteles trata de duas espécies de virtude, a saber, a intelectual e a moral. As duas partes da virtude são intrínsecas a alma que também contém dois direcionamentos. Seguindo o raciocínio aristotélico de categorizar e articular seus conceitos filosóficos, trataremos do conceito de virtude. No livro II de *EN*, Aristóteles define a virtude da seguinte forma: “a virtude é, então, uma disposição de carácter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consiste numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática” (ARISTÓTELES, 2012, p.40).

Quando Aristóteles trata da questão das escolhas das ações pelo agente que as pratica, o Estagirita adota uma concepção particularista, tendo em vista que cada escolha depende de uma circunstância particular, de modo que o agente determine suas ações, sem ir de um extremo a outro. O justo meio consiste em uma posição situada entre o excesso e a falta no que diz respeito ao *pathos* (paixões) que se desdobra em ações, é nisso que reside à doutrina do meio termo. É possível sentir tanto o medo, a confiança, o apetite, a cólera, a compaixão, e de uma forma geral o prazer e o sofrimento, de uma forma excessiva ou insuficiente; em ambos as situações, isso é um mal, mas senti-los na circunstância adequada, em relação aos objetos e as pessoas certa, e de modo correto, nisso consiste o meio-termo e a excelência característica da virtude (ARISTÓTELES, 2012, p.39). Como a virtude é um hábito, que requer disposição e habituação para o controle da alma, logo para ser virtuoso é preciso necessariamente praticar ações virtuosas, ou seja, é preciso utilizar a mediana para escolher deliberadamente as ações apropriadas. Entretanto, há determinadas ações e os *pathos* que não admitem o meio-termo, pois determinados ações que, por exemplo, implicam em desonestidade, não advém da falta ou excesso, mas é uma característica indesejável em si mesma.

As ações e os *pathos* que passam pelo crivo da mediana, mas para se tornar virtuoso é preciso que a reta da razão, avalie o contexto particular que envolve cada ação. Mas para que



ocorra a virtude é preciso que necessariamente haja vínculos entre as pessoas, por isso que a virtude é uma disposição imanente à amizade, ela não é apenas uma ideia da amizade concebida como ideal, mas é uma condição que lhe é inerente. Mas também a virtude tem relação com o *pathos* comodiz Aristóteles:

Consideramos, então, como assentado, que a virtude está relacionada com os prazeres e sofrimentos; que, pelos mesmos atos dos quais ela se origina, tanto é acrescida, como, se tais atos são praticados de maneira diferente, destruída; e também que os atos são praticados de maneira diferente, destruída; e também que os atos de onde surgiu a virtude são os mesmos atos dos quais ela se origina (ARISTÓTELES, 2012, p.36).

Dessa forma a virtude é oriunda da mediação prudente entre os prazeres e sofrimentos, mas na amizade pode ocorrer uma variação de seu estado ou qualidade que pode implicar no sentimento de rivalidade em seu movimento interno (os *pathos* se voltaram aos extremos), assim é preciso investigar a noção de amizade aristotélica sob uma perspectiva holística, que relacione a questão da formação ética e sua relação com disposições emocionais de forma a agir de acordo com a mediana. Quando entra em cena a questão da escolha de uma determinada ação de acordo com uma mediana, a educação é indispensável para discernir de acordo com a particularidade de cada circunstância externa. É nisso que reside à clássica questão de aristotélica, se a virtude pode ser ensinada ou não. A virtude moral é adquirida por habituação e exercício, mas não por ensino. De outro há virtude intelectual que é desenvolvida por ensino, mas a virtude intelectual opera no interior da virtude moral.

O hábito é o que orienta as ações virtuosas, pois as duas espécies de virtude, a intelectual e a moral, não são inatas ou existentes *a priori*, mas são desenvolvidas pela disposição e hábito. Para Aristóteles a virtude intelectual, deve grande parte, da sua geração e crescimento ao ensino, que é preciso experiência e tempo, enquanto a virtude moral do hábito, cujo nome é oriundo de pequena modificação desta palavra, do grego: *ethos*, e a sua derivação *ethiké*. (ARISTÓTELES, 2012, p.31). A virtude intelectual tem a relação com a aprendizagem no âmbito da razão, por isso é preciso experiência e tempo, enquanto a virtude moral (ético) é um hábito, em que o indivíduo precisa praticar sucessivamente ações éticas, como um costume ou exercício. Tanto na virtude intelectual e moral, tem na amizade, um elemento que possibilita esta convivência ética e virtuosa, mas a educação é indispensável para formar o carácter e a conduta do indivíduo.

A dificuldade de agir de acordo com o justo meio, evidentemente varia de acordo com cada indivíduo, mas quando o homem é dotado de sabedoria prática, a virtude em deliberar uma ação, será realizada com mais êxito. Para o indivíduo desenvolver a virtude é preciso que se tenha o hábito de praticar ações virtuosas, para desenvolver esta prática é que preciso estar em relação com outras pessoas, assim a amizade é um elemento indispensável para a formação pedagógica e ética. Nas escolhas das ações é evidenciada a conduta ética do agente,



o que requer a noção de responsabilidade, que é preciso ser ensinada ou adquirida mediante a prática, desde que o indivíduo tenha desenvolvida a disposição para ser educado.

Sobre a responsabilidade ética agente para desenvolvimento da virtude, J. MacDowell concebe a deliberação em Aristóteles, como um processo de pensamento que é presente antes do agir, de modo que podemos entender a ação. A questão da deliberação também é elucidada por MacDowell ao relacionar o que Aristóteles entende por escolha (*prohairesis*) que é resultado de uma deliberação. (MacDowell, 2010, p.245). É preciso acrescentar que a discussão sobre as virtudes e a responsabilidade na conduta ética do agente, ao trazer em Aristóteles a noção de voluntariedade (*tohekousion*), que é um raciocínio que tem uma finalidade (*telos*), enquanto a *prohairesis* é o exercício do caráter. Fica claro, na concepção de homem aristotélica, há elementos emocionais que afetam a razão e, por conseguinte, as escolhas virtuosas. Embora não haja tempo hábil para discutir os meandros de todos os conceitos aristotélicos que aludem os aspectos da virtude que afetam na responsabilidade ética do agente, a discussão sobre o voluntário e involuntário é de suma remete a questão dos limites da autonomia no campo da educação.

Dentro do espectro da virtude, a noção de deliberação remete a uma concepção de autonomia, cujo esse termo vem do grego e significa governar-se a si próprio, que diz respeito ao indivíduo buscar respostas as suas perguntas e desempenhar um papel participativo para apreensão do conhecimento, de modo que o relacionamento com professor propiciasse o desenvolvimento de características em que fosse possível utilizar o justo meio para ao desenvolvimento de hábito que levam as práticas de ações eticamente virtuosas. Sem dúvida, a deliberação tem uma relação intrínseca com o *logos*, no entanto, há determinados conflitos oriundos do *pathos* que fazem parte da natureza humana. Não obstante, surge outra questão referente à influência que a emoções tem no caráter ético das escolhas: como será tratada a questão da autonomia na educação, posta as categorias de deliberação e *pathos*?

Embora os indivíduos virtuosos utilizem a reta da razão para avaliar as manifestações *pathos* nas escolhas, na óptica da filosofia aristotélica, os aspectos racionais e emocionais são consonantes, já que a noção de autonomia e o papel que a razão desempenha nas escolhas, são fundamentais, porém, não são absolutos. Tal panorama pressupõe que a educação não é apenas um processo racional e deliberativo, tendo em vista que a apreensão do conhecimento e o desenvolvimento da ética para o desenvolvimento da virtude são permeados pelos aspectos involuntários. Dessa forma, por força do hábito e do ensino, a deliberação agrega os aspectos que são desenvolvidos por meio das virtudes intelectuais e morais, porém para o desenvolvimento da virtude é preciso que exista relações entre os cidadãos, e para isso a amizade tem um papel extremamente necessária à vida.

A necessidade do outro como elemento avaliativo das ações, é o que possibilita formar um cidadão ético e participante da comunidade política, mas de fato, a mediação de outrem, é o que possibilita a reciprocidade e por entender a si mesmo. A noção de subjetividade



concebida pelos Gregos é uma noção diferente para os modernos, a consciência do si é formada através do outro, já que o eu não é unificado, constituindo um “campo aberto de forças”<sup>7</sup>. Essa concepção dos Gregos para se conhecer a si mesmo por meio do outro, também diz respeito às reflexões sobre a aquisição do conhecimento, porque o ensino pode ser comumente concebido como uma didática fechada que sempre segue passos pré-estabelecidos, que limitaria as possibilidades de interação do aluno como um agente participativo do conhecimento. Outro aspecto relevante para a educação, é que Aristóteles não tinha uma concepção de uma *pólis* singular e homogênea, mas considera que a *pólis* possa ser formado por cidadãos singulares que formular leis e são regulados por elas, mas essa concepção de diversidade fica evidente apenas *Política*. Essa concepção de pluralidade dos cidadãos parece não ser algo de fácil apreensão em *EN*, visto que amizade virtuosa ou perfeita, ocorre apenas entre os semelhantes<sup>8</sup> (ARISTOTLE, 1916, p.130). Entretanto, mesmo que em *EN* não esteja explícito como ocorre amizade entre os dessemelhantes, há algumas alusões de relações de amizade entre jovens com os mais velhos, e entre os que mantem uma relação de utilidade<sup>9</sup>. Porém, a amizade baseada na utilidade é a forma mais frágil de amizade, e possui características acidentais.

A amizade concebida como um reconhecimento de si próprio a partir da referência dos outros, foi discutida por Jennifer Whiting sob um enfoque no eudaimonismo e egoísmo racional. Segundo Whiting (2009, p.278), mesmo sendo verdade que ao promover a *eudaimonia* de meu amigo eu esteja realizando minha própria *eudaimonia*, esta não é a razão pela qual eu promovo a atividade do meu amigo, ao menos não um amigo genuíno, já que eu mobilizo essa ação porque valorizo suas atividades por si mesmas. Ao longo do artigo “A concepção nicomaqueia de *philia*”, é possível notar que Whiting tece crítica aos autores que concebem a *philia* como uma espécie de egoísmo racional, em que a *eudaimonia* é exercida com o intuito de beneficiar em primeira instância apenas o próprio agente que a pratica. A leitura da amizade em que a *eudaimonia* é entendida como uma espécie de egoísmo racional não é algo construtivo no sentido de uma *paidéia*.

Os problemas em torno das interpretações do eudaimonismo e egoísmo racional em torno da amizade não se encerram em si mesmos. A idealização do eudaimonismo poderia vislumbrar a amizade, com vistas apenas ao outro de forma incondicional. Para dirimir essa oposição entre egoísmo racional e idealização incondicional do outro, estamos de acordo com a perspectiva de Whiting, em que é possível promover a *eudaimonia* de um amigo e a própria *eudaimonia* do agente que a pratica, mas sempre a causa primordial será o benefício

<sup>7</sup> Para justificar a diferença de concepção entre os gregos e modernos, em relação à noção da consciência de si via consciência do outro, Ortega (2002), recorre definição de Vernant (1986) que os Gregos como tinham sobre o “eu” como um “campo aberto de forças” (ORTEGA, 2002, p.42). Já em Aristóteles há breves passagens que situa a consciência do amigo por meio da percepção de si mesmo em *Ética a Eudemo*, *Magna Moralia* e *Ética a Nicômaco*.

<sup>8</sup> A amizade requer certa semelhança. (ARISTOTLE, 1999, p.130)

<sup>9</sup> (ARISTOTLE, 1999, p. 129)



do outro. A ideia de conceber a consciência de si por meio da consciência do outro, é uma noção em que os Gregos se diferenciavam dos modernos. Sem a noção de amizade não há possibilidade de se conhecer por meio do outro.

É inevitável a dificuldade semântica que é colocada nas discussões sobre uma ação ser praticada com vista exclusiva ao outro, ou tal ação ser praticada com vistas ao outro pensando em si mesmo. A complexidade hermenêutica que as discussões acima podem carregar ao se distanciar do caráter prático que a noção de amizade aristotélica poderá trazer para o bem comum. Nesse sentido, no que concerne à reciprocidade da amizade, o intuito das reflexões sobre o pensamento aristotélico na sala aula, é o de fazer com que “o simples reconhecimento da alteridade precisa ser ampliado e experimentado” (CARVALHO, 2010, p.3).

Embora a *pólis* seja constituída por pessoas que apresentam conflitos e diferentes opiniões (*dóxa*) de como se viver em comunidade, sem dúvida, as dificuldades que emanam do caráter plural dos cidadãos, é que formam as condições para vivência cívica em prol de um bem comum. A cidade na concepção aristotélica é uma pluralidade, e se for levada a uma unidade se torna uma família, e de família, passa para a esfera individual; porque o uno deve ser dito quando se refere à família e ao indivíduo, e não à cidade. (ARISTÓTELES, 1916, p.23). A ideia aristotélica de cidade, é dissonante da concepção de Platão exposta em *República*, da cidade entendida como uma unidade estável em que as diferenças de cada um precisam ser dirimidas para favorecer a formação de uma cidade ideal.

O contexto cultural da Grécia clássica considerava como membros da *pólis*, apenas os cidadãos livres que dispunham de pensamentos que poderiam contribuir com a comunidade política, mas os cidadãos livres, não se ocupavam dos trabalhos que exigiam esforços físicos, como aqueles que são realizados pelos escravos. A concepção de *pólis* na Grécia, não abrangia a noção de direitos humanos, visto que todos os indivíduos deveriam contribuir para o bem comum, tal como era concebido naquele tempo. No período em que Aristóteles vivenciou a amizade em uma perspectiva política, bem como sua relação com a liberdade, os elos entre os membros da cidade eram a condição primordial para os cidadãos participarem politicamente em sua comunidade, e quanto maior sua participação, maior seria sua liberdade.

Em relação à questão da liberdade que a expressão política tem para os modernos, a ética poderia ser pensada no sentido de visar a participação política do cidadão para o bem comum da sociedade em termos de direitos individuais e coletivos, haja vista que atualmente o pensar apenas nos interesses individuais, se sobrepõe em relação aos interesses coletivos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No presente trabalho, foi possível repensar Aristóteles avaliar as contribuições dos conceitos de ética e virtude como possibilidade de formar um cidadão que dialogue o



funcionamento das instituições contemporâneas e também utilizar a sala de aula para repensar novas formas de relacionar com o outro que é diferente de si e faz parte de diferentes contextos culturais. Sem dúvidas, a análise da ética e virtude pode ser ampliada ao ser posta em um panorama que concatena os diversos tipos que a virtude pode se apresentar, um olhar mais atento sobre este conceito, leva a constatar que a virtude não apresenta uma unidade conceitual fechada, mas há várias designações para virtudes morais, como a magnanimidade, coragem e outras; ao passo, que em Sócrates há apenas uma virtude que abrange as demais, as virtudes são unificadas de modo que se o indivíduo é detentor de uma virtude, ele possuirá todas as demais formas de virtude. A importância da de refletir sobre ética, diz respeito a um sujeito autônomo, que poderá deliberar e escolher as ações, desde que o indivíduo apresente ou desenvolva uma disposição para ser educado. Repensar a filosofia de Aristóteles, possibilita uma ter uma visão de que seu pensamento ainda pode contribuir para os dias de hoje, para que indivíduo fique integrado em sua comunidade ético-política, para que a singularidade de cada um seja considerada em consonância com o bem comum dos demais cidadãos.

## **ABSTRACT**

### **ETHICS AND VIRTUE IN THE FORMATION OF CITIZENSHIP**

The present work aims to investigate ethics in Aristotle's philosophy, through the elucidation of virtue, in order to understand teacher-student relationships in the classroom. Ethics is not limited only to a philosophical conceptual system on how to orient itself based on rules or the perpetuation of moral values, but above all, ethics is a habit that constitutes the subject to guide actions that aim for the good of others and of collective equity. Ethical training does not only occur as a result of the apprehension of a given knowledge through rationality, but its effectiveness presupposes the existence of exchanges that must be permeated by an emotional disposition, especially between teacher and student, a condition that places moral virtue as a condition fundamental for educating and being educated. The study of Aristotle is pertinent and current, when one sees in society and in schools problems such as school violence, feelings of rivalry between teacher-student and resistance of the students to get involved with questions related to the learning of content that often does not have a relation with everyday life. The work points out that the ethical responsibility of the agent for the development of virtue presents an intrinsic relation with deliberation, which concerns a thought process that is present before acting, so that we can understand the effects of a certain action.

Key words: Ethics. Virtue. Citizenship.

## **REFERÊNCIAS**

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Editora Martin Claret, 2012.
- ARISTOTLE. **Nicomachean Ethics**. Trad. David Ross. London: Batoche Books, Kitchener, 1999.



ARISTOTLE, **Aristotle's Politics**. Translated by Benjamin Jowett. Oxford: Claredon Press, 1916.

BURNYEAT, Myles. **Aprender a ser bom segundo Aristóteles**. Sobre a ética nicomaquéia de Aristóteles: textos selecionados. Coordenação de Marco Zingano. São Paulo: Odysseus Editora, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO,Alonso.Bezerra. Alteridade e amizade na educação: A sala de aula como um espaço ético. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010. **ANAIS DO V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

IRWIN, Terence. **A felicidade permanente: Aristóteles e Sólon**.Sobre a ética nicomaquéia de Aristóteles: textos selecionados. Coordenação de Marco Zingano. São Paulo: Odysseus Editora, 2010.

MACEDO, Neusa. Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo. Edições Loyola, 1995.

MCDOWEEL, John. **Questões da Psicologia Moral Aristotélica**. Sobre a ética nicomaquéia de Aristóteles: textos selecionados. Coordenação de Marco Zingano. São Paulo: Odysseus Editora, 2010.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2002.

SEVERINO, Antônio.A contribuição da filosofia para a educação.Brasília, **Aberto**, p. 19-25, 1990.

SPARSHOTT, Francis. **Taking life seriously: A study of the argument of the Nicomachean Ethics**.Toronto: Universityof Toronto Press, 1996.

WHITING, Jennifer. **A concepção nicomaqueia de philia**. Aristóteles a ética a nicômaco. Trad. Alfredo Stock. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

ZINGANO, Marco Antônio. **Estudos de ética antiga**. Discurso Editorial, 2007.



### **3 AFETOS NO MUNDO VIRTUAL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PRODUÇÃO CULTURAL DOS (AS) ESTUDANTES**

SERGIO VALE DA PAIXÃO  
Prof. Dr. IFPR/Jacarezinho  
[sergio.paixao@ifpr.edu.br](mailto:sergio.paixao@ifpr.edu.br)

#### **RESUMO**

O presente artigo e a temática proposta encontra motivação no atual cenário tecnológico em que estamos inseridos e na necessidade de ressignificação de práticas pedagógicas que sejam condizentes com a realidade dos(as) estudantes. Fundamentada em atuais pesquisas que levam em consideração os novos espaços de circulação e as inúmeras formas de comunicação utilizados pelos(as) usuários(as) na era digital, torna-se cada vez mais necessário repensar as estratégias de trabalho, métodos e currículos que se aproximem das necessidades e curiosidades do público discente, considerado como sendo composto por nativos digitais (PRENSKY, 2016), uma vez que nasceram em épocas em que a internet já se fazia presente na cultura da humanidade. Espera-se com esse texto que haja uma tomada de consciência por parte dos(as) leitores sobre suas produções nas redes sociais e dos seus usos para que possamos colaborar para que professores(as) repensem e ressignifiquem suas práticas em sala de aula por meio de projetos de aprendizagem significativa (BENDER, 2014; NOGUEIRA, 2008; HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Portanto, caracterizamos nossa proposta de problematização como necessária para a extensão das atividades de pesquisa realizadas no campus do IFPR de Jacarezinho - PR para além de nossa instituição, mas que se estenda para outras instituições de ensino de nossa região.

Palavras-chave: Tecnologias na educação; projetos e aprendizagem significativa; formação de professores; afetividade.

#### **INTRODUÇÃO**

**H**á bons e prósperos indícios de que em breve a escola brasileira abrirá as portas para as novas tecnologias de informação e comunicação entrar e fazer parte da rotina dos professores e estudantes nas instituições. Temos visto alguns passos em direção a essa tão esperada possibilidade que vem ao encontro das expectativas dos discentes em relação à escola. Parece-nos que a preocupação em aproximar os artefatos da tecnologia, bem como a consideração de que os espaços das redes sociais e a produção dos estudantes nas plataformas virtuais da internet já vêm tomando um espaço considerável nas reuniões de professores e nas semanas pedagógicas, nas escolas do Brasil.



Dizemos isso, pois fomos convidados a participar, já que temos pesquisado e trabalhado com a temática das tecnologias na educação, a falar sobre o tema com os professores em inúmeros eventos no país. As discussões têm sido calorosas, ricas, pertinentes e bastante otimistas.

Há uma cena do filme *Um Sonho Possível*, lançado em 2009, que tem nos feito pensar no papel do professor da atualidade. Na cena, a mãe adotiva Leigh Anne, interpretada pela atriz Sandra Bullock, acompanha um treino de futebol de seu filho adotivo Michael durante alguns minutos. No início da cena, o treinador se reporta ao time, e principalmente ao garoto, com gritos e broncas, somados a comentários sarcásticos em relação ao menino ao observar sua fragilidade e sensibilidade em relação aos demais jogadores. Ao perceber tal postura, a mãe adentra a campo solicitando ao treinador a possibilidade de falar com o filho. Após minutos de conversa, ela retorna dizendo ao treinador que não adianta gritar com ele, pois ele não confia nos homens pela experiência de vida que tem. Comenta também que seu filho adotivo Michael tirara 9,8 no quesito “instintos protetores” e que a partir disso, ela havia orientado o garoto a participar do jogo ativamente, como se estivesse cuidando da própria família, naquela conversa no início do treino. Ao perceber a melhora do garoto bem como o desempenho do time no treino, o treinador resolve conversar com a mãe para saber o que ela havia falado a ele para obter tal resultado. A resposta foi pontual:

“Você precisa conhecer seu time, treinador! Ele tirou 9,8 em instintos protetores!”

Esse é o grande desafio do educador de todos os tempos, mas principalmente nos dias atuais, em meio a tantos avanços tecnológicos “reconhecer seu time”. Quem são nossos estudantes? Por onde circulam? Como e por quais vias interagem? Quais são seus afetos e como se manifestam nas redes? Dentre tantos outros questionamentos.

O reconhecimento de que os estudantes de hoje lêem e produzem seus textos dos mais variados gêneros e em diferentes suportes é, senão, o primeiro passo que a escola deva dar para uma necessária e urgente reorganização curricular, estrutural e de práticas educativas. A grande quantidade de produção escrita e compartilhada pelos estudantes neste século é o indício para que possamos “reconhecer nosso time”, saber com quem estamos lidando e, assim, organizarmos um trabalho diário que possibilite uma maior interação entre a escola e a vida social dos discentes.

A proibição do uso dos aparelhos celulares, dos fones de ouvido e de outros aparatos tecnológicos em tempos em que as informações, comunicações e interações estão sendo



realizadas e veiculadas virtualmente, ou seja, que afetam sobremaneira a vida dos estudantes, é uma recusa ao movimento cultural e tecnológico produzido por eles próprios. Nada há de indisciplina, tão pouco de negação à autoridade do professor, muito pelo contrário. A relação de autoridade entre professores e alunos se dá exatamente quando se compreende o respeito e a consideração de que a escola deva, a partir de tais observações, “falar a língua dos alunos”, observar seus espaços e produções e entendê-los como motivadoras para que outras tantas produções aconteçam no espaço escolar, sob a mediação docente.

Saber o que de melhor os alunos têm para oferecer e reconhecer suas habilidades, bem como respeitar seus limites, é o caminho para se pensar uma prática pedagógica atual e engajada com a educação integral dos aprendizes. Uma educação voltada não apenas para o ensino dos conteúdos prescritos no currículo escolar, mas nas inúmeras demandas apresentadas pelos discentes deste século exigem sintonia dos aspectos cognitivos e a formação emocional, afetiva dos estudantes.

Nossos alunos, nativos digitais, necessitam da presença do professor. Necessitam e pedem a cada dia, uma maior aproximação dos professores, que possam ouvi-los, entendê-los, cuidá-los, orientá-los e que façam da escola um lugar que dialogue com suas realidades e que assim considerem a escola como o espaço onde aprendem, gostem de estar e que os façam felizes.

### **AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO DIGITAL**

As condições de produção escrita, tendo como exemplo a produção na esfera virtual de comunicação, poderiam ser problematizadas e discutidas no intuito de adaptá-las e apropriá-las como meio didático a fim de reorganizar e reeducar a produção escrita dos alunos em todas as séries que compõem o currículo escolar, aproximando os interesses dos discentes fora do ambiente da escola para as atividades que devam ser realizadas dentro do processo de formação escolar.

Com o avanço da tecnologia e o seu necessário uso para suprimentos de necessidades vitais do homem, a máquina instruiu da melhor maneira o indivíduo a produzir textos com fins específicos (FERRARI, 2010), dentro de gêneros diferenciados, com argumentos convincentes, dentre tantas outras características, para atender a determinadas exigências. Exemplos disso são as inúmeras produções escritas que ocorrem dentro de uma mesma rede de relacionamentos. No *Facebook*, por exemplo, o internauta é capaz de manifestar



expressões de sentimento via *posts*<sup>10</sup> e comentários, editar legenda de fotos, anunciar a venda de um produto, estabelecer diálogo com amigos etc.

As condições de produção escrita dentro da esfera digital de comunicação são propícias às necessidades dos alunos, afinal, o produtor do texto no âmbito digital sabe quem é seu interlocutor (mesmo que virtual); escolhe o gênero a ser produzido, adaptando-se às suas necessidades; conhece o meio social de circulação no qual sua produção será veiculada; apresenta, mesmo que de forma implícita, suas marcas de autoria, sua subjetividade. Ao criar *blogs*, o aluno/usuário utiliza *templates* oferecidos pela hospedagem, mas, com a continuidade de utilização dessa ferramenta, fica estimulado a mudar combinação de cores, letras, inserir imagens, além de criar títulos sugestivos e coerentes com a temática do *blog* (REIS, 2009). Este aluno/usuário reconhece a finalidade de sua produção e conhece com proficiência o suporte no qual o texto será produzido, ou seja, as páginas disponíveis na internet.

A iniciativa de reflexão sobre o tema da produção escrita deste artigo se constrói neste contexto e, ao mesmo tempo, é originalmente fruto de meu<sup>11</sup> particular incômodo pelo fato de constatar que em minhas aulas os alunos não participavam efetivamente de minhas aulas, já que se estava realizando um trabalho voltado para a futura aprovação no vestibular. Ao mesmo tempo, identifiquei neles uma expressiva desenvoltura e empenho no uso da internet. Em função disso, desenvolvi observações sobre meus alunos no que diz respeito às práticas de utilização dos meios eletrônicos no ambiente escolar e fora dele e a não habilidade em lidar com assuntos relacionados à pesquisa escolar quando o uso da internet é exigido.

Ora, parece um tanto quanto contraditório a ideia defendida por alguns profissionais da educação, bem como a minha, até então, em não aceitar a utilização de instrumentos de comunicação virtual, e por que não dizer, de aprendizado, da esfera tecnológica dos alunos na escola, ou criticar as posturas desses alunos frente a essas manifestações.

Este conjunto de situações experiência da com meus alunos, motivou-me refletir acerca da eficácia ou não da aproximação dos gêneros virtuais de comunicação produzidos pelos alunos com as práticas escolares no que diz respeito à produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa.

Não pretendo manifestar uma postura paternalista em relação aos alunos, tentando encontrar mais uma “desculpa” para o insucesso de algumas situações de aprendizagem, ou

<sup>10</sup> Nome dado ao gênero produzido na rede social *Facebook*.

<sup>11</sup> Utilizarei a primeira pessoal do singular por tratar de uma experiência pessoal com o assunto tratado.



colocar mais uma vez a culpa de tal fracasso “nas costas” dos professores, o que é comum em alguns casos. Porém, uma maior e melhor reflexão sobre o trabalho com produção de textos escritos, no que diz respeito às condições de produção escrita fundamentados nos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1992; 1995), e ancorados em estudos sobre letramento digital advindos de teóricos que discutem práticas sociais de leitura e escrita em consonância com a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como Xavier (2005) Araújo; Dieb (2009) e Coscarelli (2006), entre outros, somados aos fundamentos teóricos advindos dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000), em conjunto com uma postura séria e firme dos professores, nos farão preencher algumas lacunas a respeito do assunto que nos interessa e que me ajudou a entender melhor aquilo que considere importante que é compreender como se estabelece as diferenças entre as produções escritas na escola sob orientação do professor e as produções escritas nas redes sociais de comunicação na internet<sup>12</sup>.

## **ENTRE TECLADOS E CANETAS: A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS**

Enquanto professor da disciplina de Língua Portuguesa e usuário frequente das redes sociais de comunicação na internet temos mantido contato com os alunos e percebido quão forte é a utilização e a presença deles nas redes de comunicação virtual. Grande parte das produções escritas desses alunos é materializada, como já mencionamos em passagens anteriores, dentro dos padrões estabelecidos para esse fim nas redes sociais. As mensagens, dentro dos limites de caracteres, os suportes adequados para cada situação, as organizações sintáticas e semânticas adequadas para os interlocutores, enfim, são condições que orientam as produções escritas dos usuários da internet nas respectivas redes sociais.

No entanto, as orientações dadas à produção escrita no ambiente da escola para que sejam produzidos textos para fins didáticos, nem sempre são considerados pelos alunos, já que como apontamos, são geralmente orientadas dentro de padrões tradicionais de ensino e aprendizagem que não levam o aluno a agir de forma adequada. É nesse sentido, e para

---

<sup>12</sup> Mais em minha dissertação de mestrado: PAIXÃO, Sergio Vale da. Produção escrita e Letramento Digital: interfaces na escola e nas redes sociais. Londrina, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.



sustentar nossa problematização neste artigo, é que optamos por analisar produções escritas realizadas sob orientação da escola, do professor e as realizadas nas redes sociais de relacionamento dos alunos que participaram da entrevista, no intuito de verificar de forma concreta como se dá a diferença entre as produções escritas nesses dois ambientes, o da escola e o da internet. A partir da observação realizada acerca da produção dos alunos em plataformas digitais, pudemos compreender a real necessidade de se pensar o uso da leitura e da escrita a partir do que produzem nas redes para aproximar os conteúdos dispostos nos programas de ensino das escolas às realidades dos estudantes.

Nossa motivação tem sido a de “falar a língua dos alunos”, “conhecer o time” ou melhor, compreender quais são as produções que realizam em redes, principalmente as da internet, para que possamos melhor adaptar as aulas à realidade dos alunos e termos êxito na prática docente diária.

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM PROJETO DE SUCESSO!**

Há muito tempo tenho realizado atividades que possam colaborar para que os meus alunos conheçam melhor suas produções na esfera da internet. Atividades que melhorem a comunicação e cuidados com suas exposições e com o que produzem - ou reproduzem - nas redes sociais da internet. Motivado por esse interesse e percebendo a atual necessidade de problematizar os conteúdos que estejam dentro do contexto da informação e comunicação virtual, há alguns anos venho criando possibilidades de trabalho e atividades para cada vez mais poder conversar com eles sobre o assunto. Diante disso, surgiu no início do ano de 2017 o desejo de se iniciar um projeto com os alunos do ensino médio do Instituto Federal do Paraná na cidade de Jacarezinho (IFPR – Jacarezinho) onde leciono a disciplina de Língua Portuguesa.

Ao verificar a quantidade de produções do mais variados gêneros e compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, bem como a frequência e utilização dos recursos da internet para comunicação e interação entre os alunos da escola, achei importante abordar em minha aula de Língua Portuguesa, já que deveria trabalhar leitura e produção de textos com eles, práticas de leitura e produção escrita que pudessem dar conta de problematizar suas próprias produções, bem como os compartilhamentos feitos nas redes sociais.



A primeira percepção que tive foi que muito do que era produzido por eles de modo autoral, ou mesmo compartilhando textos de outros autores, iam à contramão de uma educação voltada para os valores, conforme nosso plano de trabalho institucional.

Além da pouca prática de produção de textos escritos e da não habilidade de leitura dos discentes, percebi o quanto eles não se davam conta da importância dos conteúdos que produzem nessa esfera de comunicação. Muitos não têm consciência das consequências do que produzem. Diante de tal percepção, foi necessário que durante o primeiro semestre de 2017 fosse elaborado um projeto a que dei o nome de “*Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais*” que pudesse abordar a temática das produções escritas nesse campo, ou seja, nas redes sociais da internet, espaço bastante visitado pelos alunos. Considerei de extrema importância iniciar um trabalho com meus alunos que pudesse partir deles, da necessidade em melhor lidar com essa esfera tecnológica nas redes sociais da internet, para podermos juntos com os conteúdos curriculares previstos na minha aula de Língua Portuguesa, que dizem respeito à leitura e produção dos textos, realizarmos algumas atividades.

O principal objetivo do trabalho foi aproximar as discussões sobre leitura e produção de textos e desenvolver práticas significativas que devem ser ensinadas na escola aos conteúdos que são produzidos pelos alunos nos contextos virtuais de comunicação, ou seja, nas redes sociais da internet. A expectativa com esse aprendizado é a de que os alunos possam entender as especificidades dos gêneros textuais considerando os contextos de produção, diferentes estilos, composições temáticas etc. Além disso, foi urgente e legítima a necessidade de se discutir, também preocupado com a formação não apenas acadêmica, mas emocional dos alunos, os aspectos de ordem afetivos presentes na produção e nos compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, ou seja, as manifestações de sentimentos produzidas por eles em seus “*posts*” e compartilhamentos de conteúdos.

Sendo assim, não apenas a leitura e a produção dos textos escritos foram focos do trabalho realizado no projeto “*Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais*”, mas, sobretudo problematizar o perfil dos autores e também dos interlocutores na produção e recepção dos textos, sejam os textos físicos ou virtuais.

Todos os alunos, sem exceção, participaram ativamente de todas as atividades propostas, mas havia aqueles que precisaram de apoio maior, principalmente no que diz respeito à produção escrita. Para atender a essa necessidade, foi realizado alguns encontros a



que chamamos de “atendimentos” no período contrário ao que o aluno estava matriculado regularmente. Também para esse “atendimento”, sempre contamos com a importante colaboração da equipe multifuncional da escola dando-me orientações e me ajudando no que era necessário para melhor atender aqueles que necessitavam de maior atenção.

A avaliação ocorreu ao longo do processo, enquanto os alunos estavam envolvidos com o projeto. Não tivemos um momento exato para avaliar em forma de prova escrita ou algo similar a isso. Como dissemos anteriormente, tivemos uma fase inicial do projeto quando pude observar o que os alunos sabiam sobre o assunto que iríamos tratar, ou seja, sobre as produções que ocorrem nas redes sociais. A partir dos primeiros diálogos que fizemos, tivemos a percepção, a situação inicial dos conhecimentos dos alunos sobre o tema<sup>13</sup>. A partir disso, do conhecimento prévio que tinham, passamos então a realizar as etapas formativas, que me permitiam colaborar para que os alunos aprendessem mais e melhor sobre os temas subjacentes ao tema maior, ou seja, a leitura e escrita. A partir das perguntas que iam surgindo ao longo das atividades, fui proporcionando aos alunos, formas de eles mesmos, por meio de pesquisas na internet e em outros campos de investigação, encontrarem respostas, o que favoreceu significativamente a construção dos conhecimentos. A fase final do projeto ocorreu no final do 1º semestre de 2017 quando observaremos a diferença do que havia na fase inicial do projeto, ou seja, as mudanças de posturas dos alunos diante de suas produções, não somente nas redes sociais, mas também nos textos produzidos manualmente.

É importante lembrar que no que diz respeito à produção escrita dos gêneros trabalhados ao longo do projeto, tivemos o cuidado de avaliar as atividades da seguinte forma:

1. Os alunos liam os textos (os gêneros que estavam previstos no planejamento ou que eles demandavam para serem lidos) e fazíamos uma discussão sobre eles.
2. Os alunos eram orientados a produzir os textos dentro das orientações relacionadas as características de tais gêneros.
3. Fazíamos as revisões necessárias com os alunos para que eles próprios percebessem se suas produções estavam de acordo com as orientações dadas pelo professor.
4. Os alunos sempre foram convidados a reescrever seus textos, após as considerações do professor.
5. Os alunos devolviam os textos para o professor que, posteriormente encaminhava novas orientações de escrita ou já registrava o trabalho como “versão definitiva” do texto, caso não tivesse nada a alterar.

---

<sup>13</sup>Seguimos as instruções de avaliação na pedagogia de projetos a partir de Zabala, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.



Alguns textos foram reescritos e digitados e encaminhados para o *e-mail* do professor. O objetivo era colaborar para o *Letramento digital*, com os Múltiplos Letramentos (ROJO, 2009), já que no início do projeto pude perceber que os alunos conhecidos como *Nativos Digitais* (PRENSKY, 2016), não sabiam lidar com esse gênero textual que é o *e-mail* (dentro tantos outros gêneros afins).

Procuramos utilizar como critério de avaliação a percepção do que os alunos sabiam sobre os assuntos e o que passaram a saber ao final do projeto, levando em consideração cada aluno e o potencial de cada um.

Ao longo do trabalho pude perceber o quanto aprendemos mais que ensinamos quando utilizamos a metodologia de projetos para abordar os componentes curriculares, considerando esse método de trabalho como uma pedagogia ativa fundamentado em inúmeros estudiosos sobre o assunto (HERNANDEZ, 1998; NOGUEIRA, 2008). Ao longo de todos os trabalhos que foram realizados com os alunos, pudemos constatar que o envolvimento deles, os inúmeros questionamentos e buscas por respostas às inúmeras perguntas que foram surgindo com a exploração dos suportes dos textos só foi possível, pois minha postura como professor foi a de mediador do trabalho em todos os momentos. Minhas intervenções ocorreram apenas para orientar e coordenar os trabalhos. Minhas maiores aprendizagens, como professor, ao longo do projeto, foram as seguintes:

1. A escola é verdadeiramente o lugar em que os alunos devem trabalhar ativamente sob a orientação e mediação do professor e não o contrário.
2. A avaliação é sim um processo e não um produto final. Ao longo das atividades realizadas pelos alunos foi possível observar o significativo progresso e as aprendizagens acerca do tema que havia proposto a eles.
3. O resultado do trabalho em grupo é também uma observação que merece ser evidenciada. A aprendizagem em grupo favorece significativamente a formação no que diz respeito aos valores tais como a cooperação e a cidadania. O respeito ao próximo, a opinião do outro sempre foi uma prática recorrente dos alunos ao longo do projeto.
4. As tecnologias são fortes aliadas para o ensino. Pudemos perceber o quanto é importante aproximar os recursos midiáticos e os artefatos da tecnologia para a elaboração das aulas e colaborar para a construção do conhecimento.



5. É muito importante investir em autoformação. Ao longo do projeto, foi necessária uma intensa busca por leituras que pudessem me capacitar para a realização das atividades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O grande desafio do educador neste século, bem como da escola, de modo geral, é a de propor uma aproximação da realidade vivenciada pelos alunos nos espaços sociais, e aqui acreditamos serem as redes sociais da internet, alguns dos espaços utilizados para inúmeros fins de interação, comunicação e interação, com excelentes ambientes de aprendizagem. Assim, nada melhor que aproximar as atividades escolares, muitas delas previstas na programação dos currículos para serem trabalhadas com os alunos ao longo do ano. O meio por onde os estudantes circulam, seus afetos, suas produções culturais, seus interesses, anseios e expectativas, são conteúdos a serem problematizados, conhecimentos a serem construídos com ajuda da escola.

A formação integral, como previsto em inúmeros documentos oficiais que regem a educação brasileira há anos, acontece com a consideração de que os conteúdos estão dispostos, muitos mais que em livros didáticos ou em programas de ensino, mas na vida social dos educandos. A partir disso, torna-se necessária uma urgente ressignificação dos espaços de aprendizagem e dos métodos utilizados para o ensino.

Não obstante, procuramos apresentar uma iniciativa de um projeto pessoal de fazer da sala de aula de Língua Portuguesa, um ambiente inovador, criativo, que pudesse colaborar para práticas de letramento em que os alunos e professor são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, acreditamos que muitas iniciativas, assim como a que aqui propusemos apresentar, estejam acontecendo nas escolas brasileiras com as disciplinas do currículo a fim de tornarem o ambiente da escola um lugar de bem estar, mas que acima de tudo, haja aprendizado.

### **ABSTRACT**

#### **AFFECTS ON SOCIAL NETWORKS: RESTORING THE PEDAGOGICAL PRACTICES FROM THE CULTURAL PRODUCTION OF THE STUDENTS**

This article and the proposed theme are motivated by the current technological scenario in which we are inserted and by the need to redefine pedagogical practices that are consistent with the reality of the students. Based on current research that takes into account the new



spaces of circulation and the innumerable forms of communication used by users in the digital age, it becomes increasingly necessary to rethink the work strategies, methods and curricula that are closed of the students considered as Digital Natives (PRENSKY, 2016) since they were born in times when the internet was already present in the culture of humanity. This text is expected to raise readers' awareness of their productions on social networks and their uses so that we can collaborate for teachers to rethink and resignify their practices in the classroom through of significant learning projects (BENDER, 2014; NOGUEIRA, 2008; HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Therefore, we characterize our proposal of problematization as necessary for the extension of the research activities carried out in the campus of IFPR of Jacarezinho - PR in addition to our institution, but that extends to other educational institutions of our region.

Keywords: Technologies in education; projects and meaningful learning; teacher training; affectivity.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio Cezar; DIEB, Messias (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. **Entre textos e hipertextos**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

FERRARI, Pollyana. **Hipertexto hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando; MONTSERRAT, Ventura. **A organização do currículo escolar por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 200p.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4º edição. São Paulo: Érica, 2008.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%E2%80%90%20Part1.pdf>> Acesso em: 05/10/2016.

REIS, Francisca das Chagas Soares. **O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas**. In: ARAÚJO, Júlio Cezar; DIEB, Messias (Orgs.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.



## 4 “MENINO É PRÁ LARGAR MESMO”: A CRIANÇA MARGINALIZADA NA LITERATURA DE MARCELINO FREIRE

EDUARDO SAE BONOTO

Gdo. UENP/CJ/CLCA/LETRAS - Português/Inglês

eduardosaebonoto@gmail.com

Luis Eduardo Veloso Garcia

Orientador: Prof. Assistente do Colegiado de Letras - UENP/CJ/CLCA

luis.garcia@uenp.edu.br

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as representações da figura infantil nos contos do escritor brasileiro Marcelino Freire. Uma das principais características da obra do autor é o desenvolvimento de histórias cujo ponto central se fixa em figuras socialmente marginalizadas, como é o caso dos negros, homossexuais, prostitutas, analfabetos, e também da criança, que, no livro, se insere em um ambiente que não apresenta as condições adequadas para um desenvolvimento saudável e pleno. Para isso, o autor faz uso de recursos técnicos inovadores no plano formal que visam à representação da oralidade, com uso de “palavrões, fragmentação da sintaxe, repetições, oralidade e certa musicalidade” (Leite, 2014). Ao dar voz a personagens historicamente silenciados, o autor colabora para a reflexão acerca da invisibilidade e dos pesos carregados por aqueles que sentem na pele os efeitos de um sistema político e econômico excludente e desigual, propondo um questionamento de certos conceitos que nos são dados como verdade e cumprindo sua função social enquanto escritor.

Palavras-chave: Literatura contemporânea; literatura brasileira; literatura marginal; infância e literatura; análise literária.

### INTRODUÇÃO

**A**o tecer considerações a respeito do discurso na arte, Voloshinov (1926) afirma que o campo artístico

é imanentemente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social afetando outra formação social.

A arte, para o autor, é uma das esferas de atividade humana utilizadas no processo de interação social. A comunicação estética, nesse sentido, se dá por meio de pelo menos três agentes sociais: o criador, o apreciador, e o objeto de representação artística; todos esses influenciados por traços atribuídos pelo papel que desempenham socialmente. O discurso



artístico, dessa forma, nasce *do e para o* social. Estando clara a presença inevitável e arraigada do elemento social na arte, torna-se evidente e presumível que a literatura tome para si as discussões em torno de temas que digam respeito às preocupações e frustrações da sociedade na qual se insere.

Um desses temas fortemente utilizados na literatura brasileira atualmente é o grave contexto de desigualdade social que aflige o país. Sabe-se que o Brasil figura nas primeiras posições do ranking dos países mais desiguais do mundo, e que a distribuição injusta de renda e concentração de riqueza entre poucos brasileiros provoca disparidade no acesso a direitos básicos como educação, saúde, e cultura, por exemplo. De acordo com dados do Ministério da Fazenda, os 0,1% mais ricos do Brasil, têm “uma renda 3.101% superior ao rendimento médio dos declarantes de IRPF e possuem uma quantidade de bens e direitos 6.448% superior à média” (BRASIL, 2016).

É evidente que a desigualdade na distribuição de renda afeta de maneira incisiva as parcelas menos favorecidas economicamente. As dificuldades enfrentadas por essas parcelas da população são agravadas de maneira ainda mais determinante entre as crianças, uma vez que estas fazem parte de um grupo com necessidades específicas e próprias. De acordo com os indicadores da fundação Abrinq referentes ao cenário da infância e adolescência brasileira divulgado no ano de 2016, 53 milhões de brasileiros vivem em situação de pobreza, dentre os quais 19,3 milhões têm entre 0 e 14 anos. 7,4 milhões de brasileiros nessa faixa etária vivem em situação de extrema pobreza, com renda domiciliar *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo.

Os dados presentes no documento mostram ainda que 18,8% dos homicídios praticados no ano de 2014 no Brasil tiveram como vítimas pessoas com até 19 anos de idade. Os indicadores apontam também que as crianças brasileiras são vítimas frequentes de outros tipos de violência. No ano de 2014, o Disque 100, serviço de denúncias a violação dos direitos humanos no Brasil, recebeu 182 mil denúncias ligadas à violação de direitos da criança e do adolescente. Dentre essas denúncias, destacam-se a negligência (74,3% dos casos), violência psicológica (49% dos casos), e violência física (42,9% dos casos).

Dessa forma, buscaremos analisar como o contexto atual da criança brasileira é refletido na literatura contemporânea do país. Para tanto, utilizaremos como *corpus* de pesquisa os contos dos livros *BaléRalé*, *Angu de Sangue* e *Contos Negreiros*, do autor brasileiro Marcelino Freire, conhecido por tomar a literatura como instrumento de denúncia e



reflexão sobre contextos de marginalidade observados na sociedade brasileira como fruto da ampla desigualdade social vivida no país.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Estudos como o de Dalcastagnè (2005) apontam, de maneira quantitativa, a baixa representatividade infantil na literatura contemporânea brasileira. A autora, cuja pesquisa explorou 258 romances publicados pelas mais importantes editoras brasileiras entre os anos de 1990 e 2004, chegou ao número de 7,9% de personagens masculinos com a infância representada nos romances em estudo. O número é ainda menor ao se tratar das personagens femininas, caindo para 6,4%.

Além da constatação pelos números, a própria ideia de representação indica invisibilidade, uma vez que esta só pode se dar através do intermédio do adulto. Nesse sentido, Mata (2006, p.10) conceitualiza “representação” como

uma tentativa de compreender a perspectiva social do outro – a criança – e de sua reconfiguração numa trama narrativa. A criança ainda não faz parte do campo literário senão como leitora de um subgênero literário. Isso implica uma enorme distância entre esse objeto de representação aqui estudado e seu autor. É possível que resida neste ponto a razão pela qual a infância já surge na literatura como metáfora, dizendo menos das crianças em si, que do que elas representam no imaginário do adulto.

Dessa forma, ao se falar de representações da infância, não se deve desconsiderar o fato de que o autor fala em nome de alguém, cria ficção em torno de uma experiência que pode não ter sido a sua, e que, inevitavelmente, adota um ponto de vista pautado em seu posicionamento social. Dessa forma, ao entender que as representações da infância na literatura são mediadas pela figura do adulto, Mata (2015, p.14) defende que a relação entre a literatura e a criança pode tomá-la como personagem, narradora ou leitora do texto literário, e que os autores podem tratar da infância a partir de três diferentes abordagens: como tema, conceito ou poética.

A infância como tema, para o autor, pode contribuir para que a apresentação da criança se dê por meio de um olhar externo, ignorando a possibilidade existente de tentar recriar o mundo sob uma perspectiva infantil. Nos textos que tomam a infância como tema, a criança é vista de fora, sob o olhar do adulto, conferindo às personagens infantis caráter nostálgico, de denúncia ou de estranhamento, distanciando o texto literário das perspectivas



de mundo que poderiam ser articuladas por essas personagens.

Outra forma de representação da infância é a que metaforiza suas significações, tratando-a como uma apresentação simbólica de ideias como a fragilidade e a inocência. É o que Mata (2015, p. 15) chama de infância como conceito. Apesar dessa abordagem dar margem a uma representação desvinculada à concepção da criança enquanto grupo social e político, trata-se, quando comparado à ideia de infância como tema, de um modo de dar maior importância ao infantil, uma vez que o objeto deixa de ser apenas um tópico e passa a ser tratado como alegoria, ampliando, conseqüentemente, suas significações.

A terceira categoria de representação da infância proposta por Mata (2015, p. 17) é uma tentativa de superar o silenciamento infantil ligado à própria ideia de representação sugerida pelo autor. Como alternativa à aparente impraticabilidade de recriar com veracidade a voz da criança na literatura por meio da criação literária a partir da perspectiva do adulto, o autor indica a possibilidade do escritor exercer a memória e a observação em torno do mundo infantil, aliando, dessa forma, as duas abordagens citadas anteriormente ao associar a representação temática à concepção alegórica da infância.

As possibilidades significativas do texto literário relacionam-se ainda com o público ao qual é dirigido. Crianças e adultos têm diferentes percepções em torno do mundo. Sendo assim, a relação entre o significante do texto literário e os significados pretendidos pelo autor dependem ainda de um terceiro fator que é capaz de moldar as configurações de sentido do texto: o leitor.

Em relação ao papel do leitor no processo de construção de sentido da composição literária, Lima (1992, p. 172) indica a necessidade da proximidade entre o texto e o nível de conhecimento do receptor, uma vez que o reconhecimento por parte do leitor dos elementos dispostos e abordados no texto literário é fator fundamental na criação efetiva e consistente da *mimesis*. Nesse sentido, deve-se contestar o silenciamento proposto pelos textos que tomam a infância como tema sem a preocupação necessária em se dar voz às personagens infantis, tendo em vista que relacionar infância e silêncio na literatura, além de excluir a possibilidade da voz infantil nos textos, reforça o apagamento e silenciamento da criança enquanto grupo social.

Para superar as lacunas existentes nas três concepções de infância na literatura discutidas acima, Mata (2015, p. 18) propõe que a criação literária que aborde o infantil seja realizada não mais através da observação da criança através dos olhos do adulto, mas sim por



meio da tentativa de observação do mundo a partir dos olhos da criança. Tomar como base a perspectiva infantil tornaria possível novas alternativas de criações pela linguagem além de possibilitar a reflexão com base em novos pontos de vista que são pouco abordados pela literatura, proporcionando ainda uma maior representatividade deste grupo social que é seriamente silenciado.

De acordo com Palacios (2014), o estudo da literatura brasileira na contemporaneidade se depara logo de início com questões difíceis de serem sanadas. Para identificar as tendências que permeiam a literatura na atualidade, é necessário realizar o custoso trabalho de se estabelecer quais são as obras mais representativas entre as produzidas atualmente. A ausência do distanciamento temporal necessário para o estabelecimento de critérios objetivos para essa tarefa pode resultar em uma potencial imprecisão na seleção das obras a serem estudadas. Prova disso é a frequência do reconhecimento apenas póstumo de grandes nomes da literatura, como Franz Kafka, James Joyce e Lima Barreto, por exemplo.

Apesar da dificuldade em se determinar precisamente quais são os textos a serem tomados como cânone no estabelecimento de parâmetros para o estudo da literatura contemporânea, pesquisas indicam a tendência a um desprendimento da noção de escola literária, dando ao escritor a possibilidade de diferentes e inúmeros caminhos. O sujeito representado literariamente, segundo Palacios (2014), também é alvo de pluralismos, ora simbolizando conflitos internos e psicológicos, ora representando um enquadramento social mais amplo. A atenção dos autores volta-se, ora ao nacional, ora ao contexto transnacional. Não se vê a necessidade de grandes rupturas em relação às tendências literárias do passado, mas uma busca por formas de questionar e refletir a respeito do presente.

É o que propõe a corrente estética brasileira chamada de literatura marginal, um movimento cultural surgido no Brasil na década de 1970, que adota a temática da periferia e das classes populares como uma forma de denúncia aos problemas sociais vividos pelas pessoas dessas classes. Oliveira (2011) discute como a marginalidade se faz presente na literatura em âmbitos diversos: artístico, estético-cultural, social e político.

Do ponto de vista estritamente artístico, entende-se por marginal a prática literária que vai de encontro ao que é considerado canônico. Tynianov (1978), citado por Oliveira (2011, p. 31), indica que as evoluções literárias se dão por meio dos confrontos entre o cânone e as produções artísticas inovadoras e vanguardistas produzidas sob a marginalidade estética. A evolução da literatura, nesse sentido, “consiste nessa dialética de posições que se alternam



entre o centro e a margem” (OLIVEIRA, 2011, p. 31), funcionando como um fator fundamental na história da literatura.

Ao pensar sob o viés estético-cultural, a literatura marginal surgiu como uma forma alternativa de mercado literário que confronta as noções tradicionais de distribuição comercial, visto que os livros eram produzidos artesanalmente e distribuídos pelos próprios autores na rua ou em outros espaços sociais e culturais. Permeados por coloquialismos e usos espontâneos da linguagem, esses livros funcionaram como um mecanismo de “mudança nas próprias práticas culturais, nos modos de conceber a cultura fora de parâmetros sérios e eruditos, como atitude crítica à ordem do sistema” (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Socialmente, esse movimento se caracteriza pela adoção de comportamentos críticos à ordem econômica, estabelecendo novas práticas sociais e outros modos de viver, marcados pela excentricidade quando vistos sob o olhar de determinados padrões de comportamentos vigentes. Ao lado desses fatores, há também a dimensão política do movimento, uma vez que seus personagens representados são os desfavorecidos, excluídos e periféricos no sistema econômico e político brasileiro.

O termo periférico diz respeito a um significante com múltiplas acepções. Urbanisticamente, a periferia é a área dentro dos grandes centros urbanos que se caracteriza por estar longe do centro. Essas áreas geralmente são ocupadas por pessoas de baixa renda, que, metaforicamente, também se caracterizam por estarem longe do centro político, econômico e social devido à sua impossibilidade de exercerem poder.

Ainda em relação à definição de marginalidade, Nascimento (2006, p. 11) discute três significados possíveis a esse conceito:

O primeiro significado se refere à produção de autores que estariam à margem do corredor comercial oficial de divulgação de obras literárias [...]. O segundo significado está associado aos textos com um tipo de escrita que recusaria a linguagem institucionalizada ou os valores literários de uma época, como nos casos das obras de vanguarda. Enquanto o terceiro significado encontra-se ligado ao projeto intelectual do escritor de reler o contexto de grupos oprimidos, buscando retratá-los nos textos.

Vemos esses três significados na obra do autor brasileiro Marcelino Freire. Ganhador do *Prêmio Jabuti*, o mais importante prêmio literário no Brasil, o escritor publicou independentemente seus dois primeiros livros, *AcRústico*, em 1995 e *EraOdito*, em 1998, ficando, portanto, à margem da indústria editorial e meios oficiais de divulgação até então.



A linguagem utilizada nos textos de Marcelino Freire também pode ser considerada inovadora e vanguardista. Há um forte uso da prosa poética, por meio da musicalidade, do ritmo e de figuras de linguagem comumente usadas na poesia. O conceito de conto também é questionado, uma vez que há, na literatura de Freire, o apagamento das fronteiras entre os gêneros: o autor chama de “improvisos” os textos de *BaléRalé*, e de “cantos” os textos de *Contos Negreiros*. Em entrevista a Grünnagel e Wieser (2015), o autor discute esse despreendimento dos conceitos literários tradicionais:

eu sempre tenho a necessidade de chamá-los de algo além disso, algo que tenha a ver com música, com o fato de eu ser nordestino, de escrever coisas que são muito rimadas, cordelizadas. Eu quebro todas essas fronteiras para me sentir mais livre. Quem tem que categorizar o que eu faço são os críticos. [...] Meus textos são também muito ligados ao teatro, são muito teatrais e são muito encenados no Brasil. Também há textos meus que têm rimas invisíveis. Em alguns casos, você sabe onde a rima está; em outros momentos, os sons rimam mais internamente, formando uma fala só. Por isso, minha literatura costuma ser muito difícil para a tradução. Porque ela é uma canção, na verdade.

A representação de grupos oprimidos, terceiro significado de marginalidade na literatura proposto por Nascimento (2006, p. 11), também se faz presente de maneira bastante expressiva na obra do autor. Em *BaléRalé*, o autor aborda questões como a homossexualidade, a prostituição, a pobreza, a desigualdade social e a violência, por exemplo. Trata-se, portanto de uma tentativa de dar voz a grupos silenciados e tornar possível a denúncia e reflexão em torno das discussões a respeito desses temas. Os textos de Marcelino Freire, nas palavras do próprio autor,

põem o dedo na ferida. Como fazem algumas letras de rap. Fazemos parte de um só grito. Tudo está gritando em algum canto aqui, em meus livros. Meus personagens gritam, eles não se contêm porque está doendo alguma coisa e eles têm que gritar para entender essa dor. Um perdeu a mãe, outro perdeu o filho, está em briga com alguém, perdeu a dignidade, não tem o que comer. A região em que meus contos estão é essa região do grito. (GRÜNNAGEL, WIESER, 2015).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Sob a perspectiva das discussões previamente estabelecidas, este trabalho busca verificar como se dá a representação do infantil na literatura de Marcelino Freire, levando em consideração o conceito de marginalidade que envolve seus textos e tomando como parâmetro as discussões de Mata (2006, 2015) sobre as representações da infância na literatura.



A presente pesquisa possui caráter bibliográfico, tendo em vista que, conforme afirma Fonseca (2002) *apud* Gerhardt e Silveira (2009), essa modalidade de pesquisa

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Os contos que constituem o corpus de análise das discussões a seguir foram retirados dos seguintes livros do escritor Marcelino Freire: *Angu de Sangue* (2000), *BaléRalé* (2003) e *Contos Negreiros* (2005).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para fins de análise e discussão, abordaremos neste trabalho dois temas presentes nos contos que compõem o *corpus* da presente pesquisa. No primeiro, discute-se o contexto de criação e desenvolvimento infantil em ambientes marginalizados e deficitários na promoção de oportunidades necessárias para o crescimento da criança, devido a fatores, principalmente, políticos e econômicos. Essa criação implica na desvalorização da infância e descaracterização da criança enquanto ser, o que, nos contos em questão, culmina no abandono infantil. No segundo grupo de contos discutido neste trabalho, Freire preocupa-se em abordar, especificamente, uma forma de violência mais direta e particular: a violência sexual contra crianças.

Para discutir a respeito do primeiro grupo, tomamos como exemplo o conto “Darluz”, um diálogo em que a narradora interage com um interlocutor não mencionado diretamente no texto, caracterizando uma espécie de desabafo. A narradora-protagonista, nesse conto, relata a venda de todos seus filhos, alegando o mesmo que o defunto-autor em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis: Darluz não quer transmitir a nenhuma criatura o legado de sua miséria.

A criança, nesse conto, é vista como um empecilho, um problema, algo a ser evitado: “É feito gato, não tem mistério. É feito cachorro de rua, rato no esgoto. [...] Menino é pra largar mesmo”. (FREIRE, 2003, p. 57). A consciência da narradora não se altera e não há referência à culpa em nenhum momento do texto. Ao contrário, a narradora tem firmeza em suas decisões e justifica a recorrência de sua prática argumentando que é impossível cuidar de uma criança na situação em que se encontra. Darluz aponta, por exemplo, a falta de oportunidades que é obrigada a enfrentar ao citar a impossibilidade de conseguir emprego



sendo analfabeta, o que inviabiliza a criação saudável e plena de seus filhos.

Apesar de vender todos os filhos, Darluz argumenta que é “mais mãe que muita mãe aí” (FREIRE, 2003, p. 59). A personagem parece, por baixo da aparência agressiva e desafetuosa, esperar o melhor para as crianças, mesmo deixando clara a inexistência de qualquer vontade de vê-las novamente ou de relacionar-se com elas. Livrar-se dos filhos, nesse sentido, seria a forma encontrada por Darluz para garantir-lhes um futuro com oportunidades que ela não é capaz de oferecer, uma vez que também dela essas oportunidades foram furtadas.

Outra abordagem à mesma temática é observada no conto “O caso da menina”, do livro *Angu de Sangue*. Construído unicamente por meio de diálogo curto e sem a presença de um narrador, o conto retrata a tentativa de abandono de uma criança recém-nascida.

No conto, a mãe da criança aborda um homem, provavelmente na rua, e insiste para que ele fique com sua filha, nem que seja para que ele “jogue ela no lixo” (FREIRE, 2000, p. 93), ou “num bueiro” (FREIRE, 2000, p. 94). O homem demonstra perplexidade perante a situação e questiona a mãe repetidas vezes: “Eu?” (FREIRE, 2000, p. 91), “Como é que é?” (FREIRE, 2000, p. 93). A mãe, por sua vez, menciona a possibilidade de a criança morrer caso o homem não a aceite. “Cova. Cova. Ela pode morrer se o senhor não levar ela embora. [...] Morrer. [...] Nasceu pra morrer” (FREIRE, 2000, p. 93).

A atitude da mãe, no entanto, muda no momento em que o homem chama a mulher de louca e ameaça recorrer à polícia, causando, na história, uma inversão dos papéis. Nesse momento, a mãe diz que é ela quem vai chamar a polícia e que o louco, na verdade, é o homem, que, segundo ela, abandona a criança e não tem coração. No final do conto, a mãe revela o nome da criança, Angélica, o que, segundo Silva e Stacke (2014, p. 220) demonstra

clara ironia no apelativo: derivado do grego angeliké, o termo chegou ao português através do latim angelicus, significando “angelical”, “pura como os anjos” – pensar na pureza e inocência da criança intensifica a repulsa despertada no homem abordado (e replicada no leitor) pelo extremo desapego da mãe à filha, o que leva a antever que esta, mesmo havendo escapado da frustrada transação proposta, terá um futuro incerto, desprovido do amor e proteção que, normalmente, se associa à figura materna.

Em relação à abordagem da violência sexual contra a criança nos contos de Marcelino Freire, discutiremos essa temática em dois textos: “Yamami”, de *Contos Negreiros*, e “Papai do céu”, de *BaléRalé*. No primeiro conto, Marcelino Freire discute a violência sexual contra a



criança em um contexto bastante negligenciado nos debates sobre o tema: o abuso sexual contra crianças indígenas e o turismo sexual nas florestas brasileiras. O conto segue novamente a estrutura do diálogo, em que um turista conversa com um amigo sobre sua visita ao Brasil. O personagem com quem o protagonista do conto dialoga faz uma série de questões sobre os elementos estereotipicamente associados ao Brasil no exterior: questiona a respeito dos índios, a febre amarela, os peixes, os crocodilos... Mas o protagonista, em cada uma dessas questões, desvia sua discussão para a índia Yamami, uma indiazinha pré-adolescente com quem o homem se relacionou.

O tom de denúncia é claro em diversos momentos do conto. O protagonista relata: “Sempre gostei de crianças, aqui é proibido” (FREIRE, 2005, p. 105) A região amazônica é representada no texto, portanto, como uma terra sem leis, onde a prostituição infantil é algo permitido e aceitável. Essa crítica é intensificada no final do conto, em que o protagonista afirma que “Yamami não tem nada a ver com o Brasil. O Brasil é São Paulo, uma cidade longe, parecida com esse continente de gelo, Yamami”, reforçando a ideia de marginalização sofrida pelas crianças indígenas brasileiras.

Em “Papai do céu”, Freire denuncia a figura do pai como abusador sexual. No texto, Fernando, um menino de idade não mencionada, relata os episódios de violação sexual cometidos pelo pai nos banhos que tomava junto com a criança enquanto a mãe viajava para a casa de parentes.

O conto é escrito em um único parágrafo e sem nenhuma pontuação ou pausa, o que provoca no texto um indício do assombro de Fernando perante o quadro retratado e retoma o que Leite (2014) afirma sobre as inovações no plano formal comumente utilizadas por Freire. Apesar de sabermos que se trata de um abuso sexual, a ingenuidade do narrador e as escolhas lexicais e discursivas usadas pelo autor faz com que a situação seja descrita de maneira inocente e pueril, causando no leitor a impressão de se ouvir a voz da própria criança. Todos esses elementos da narrativa contribuem para o que Mata (2015) propõe ao discutir as representações literárias da infância: a articulação do texto, com base na perspectiva de mundo infantil, que dá abertura a novas possibilidades de leitura e reflexão pautadas nas visões que a criança tem a respeito de sua própria realidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na leitura dos contos analisados, é possível perceber que os textos de



Marcelino Freire correspondem à ideia apontada por autores como Voloshinov (1976) e Nascimento (2006) de que a literatura se vale de elementos sociais como possibilidade de criação estética.

A abordagem da infância nos contos de Marcelino Freire se dá por meio da crítica à posição social ocupada por esse grupo em contextos marginalizados, dos quais a literatura contemporânea brasileira, em especial a corrente estética denominada literatura marginal, se ocupa. Para tanto, Freire dá voz em seus textos a personagens historicamente e socialmente marginalizados, como o pobre, a prostituta, o indígena, e a criança, permitindo a discussão a respeito das necessidades, experiências, frustrações e desejos desses indivíduos.

Para o público leitor, essas construções tornam possível a reflexão crítica em relação às posições sociais ocupadas por esses grupos, além do questionamento acerca da realidade social brasileira e do nosso lugar perante o outro. Tais possibilidades são capazes de fazer com que entendamos o caráter transformador da arte e seu lugar enquanto importante ferramenta de desenvolvimento da criticidade e de transformação social dos indivíduos.

## **ABSTRACT**

### **MARGINALIZED CHILDREN IN MARCELINO FREIRE'S STORIES**

This paper aims to discuss the child figure in the stories of the Brazilian writer Marcelino Freire. One of the main characteristics in the author's work is the development of stories whose main plot addresses socially marginalized figures, such as black people, homosexuals, prostitutes, illiterate people, and also children, who, in the book, are inserted in environments that don't present the appropriate conditions for a healthy and full development. In order to do that, the writer resorts to innovative technical resources in the formal level that aim to represent orality, with the use of "bad language, syntax fragmentation, repetitions and certain musicality" (LEITE, 2014). While giving voice to historically silenced characters, the author contributes to the reflection about the invisibility and the weight carried by those who feel on their skin the effects of an excluding and unequal economic and political system, proposing a debate of certain concepts that are given us as the truth and fulfilling his social function as a writer.

**Keywords:** Contemporary literature. Brazilian literature. Literatura marginal. Childhood and literature. Literary analysis.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Fazenda divulga Relatório sobre a Distribuição da Renda no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/noticias/2016/maio/200bspe-divulga-relatorio-sobre-a-distribuicao-da-renda-no-brasil>>. Acesso em: 4 jun. 2017.



DALCASTAGNÈ, Regina (2005). **A personagem do romance brasileiro contemporâneo**. 1990-2004. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 26, p. 13-72, jul./dez.

FREIRE, Marcelino. **BaléRalé**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003. 144 p.

\_\_\_\_\_. **Contos Negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

\_\_\_\_\_. **Angu de Sangue**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

FUNDAÇÃO ABRINQ (Org.). **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2016**. 2016. Disponível em:

<[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/abrinq/cenario\\_brasil\\_abrinq\\_mar2016.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/abrinq/cenario_brasil_abrinq_mar2016.pdf)>.

Acesso em: 4 jun. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRÜNNAGEL, Christian; WIESER, Doris. **Sou um homossexual não praticante**: entrevista com Marcelino Freire. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [s.l.], n. 45, p.445-462, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO) Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40184531>. Acesso em: 4 jun. 2017.

LEITE, Gérsica Cássia Ferreira. **A invisibilidade da criança nos contos de Marcelino Freire**. In: Encontro Nacional de Literatura Infantojuvenil e Ensino, 5, 2014, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande.

LIMA, Luiz Costa. **Sobre a questão da mimesis**: carta aberta a Roberto Schwarz. In: NAVES, Rodrigo (ed.). *Novos Estudos*. São Paulo: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, n. 33, jul. 1993, p. 171-172.

MATA, Anderson Luís Nunes da. **O silêncio das crianças**: representações da infância na literatura brasileira contemporânea. 2006. 116 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Literatura, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Infância na literatura brasileira contemporânea: tema, conceito, poética**. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, [s.l.], n. 46, p.13-20, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018461>. Acesso em: 4 jun. 2017.

PALACIOS, Carlos. **Ficção, realismo e verdade**: Caminhos da literatura brasileira no século XXI. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras Vernáculas (literatura brasileira), Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PEREIRA, Márcia Moreira. **Escrita contemporânea brasileira**. 2017. Disponível em: <<http://literatura.uol.com.br/escritores-contemporaneos/>>. Acesso em: 30 maio 2017.

SILVA, Denise Almeida; STACKE, Ana Alice Pires da Silva **A representação da violência no espaço urbano contemporâneo em contos de Marcelino Freire**. Revista Antares - Letras e Humanidades, p. 211 - 223.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich (1926) **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. In: V. N. Voloshinov *Freudism*. New York, Academic Press, 1976. Tradução de circulação restrita de Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza. Mimeo.



## **5 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO**

Valdiza Maria do Nascimento Fadel  
Graduada em Administração e Pedagogia  
Coordenadora e Docente de Curso Técnico–ETEC Prof. Mário Antônio Verza  
adm\_val@hotmail.com

Daniele Cristina Marin Molero Polcelli  
Graduada em Enfermagem e Pedagogia  
Coordenadora e Docente de Curso Técnico–ETEC Prof. Mário Antônio Verza  
daniele.molero@etec.sp.gov.br

### **RESUMO**

O processo de ensino-aprendizagem tem sido alvo de muitas reflexões ao longo dos anos, tendo em vista sua relevância e seu poder de transformação na sociedade. Assim, essa dinâmica, que demanda o intercâmbio constante de informações e experiências entre educadores e educandos, envolve uma série de etapas, das quais a qualidade do ensino depende diretamente. Nesse contexto, a avaliação assume um papel fundamental, seja para o diagnóstico, seja para a verificação contínua do aprendizado, de modo a fornecer dados para que o docente possa refletir sobre a eficiência e a eficácia das aulas e ponderar a necessidade de adequações metodológicas. Quanto à perspectiva discente, a avaliação pode indicar as dificuldades, de modo a direcionar revisões e roteiros de estudo. Dada a importância desempenhada pela avaliação, despida do antigo valor meramente classificatório, ela deixa de ser um ato pontual para se tornar processual; assim, o desenvolvimento de estratégias avaliativas se apresenta como um grande desafio para a prática pedagógica de uma forma geral, especialmente em escolas profissionalizantes. Destarte, o presente trabalho, a partir de uma breve revisão teórica acerca da compreensão do processo avaliativo no contexto escolar, apresenta os resultados da pesquisa realizada junto a docentes e discentes da Escola Técnica Prof. Mário Antônio Verza, localizada na cidade de Palmital/SP. Os resultados obtidos revelam que mais de 90% dos entrevistados reconhecem a importância das avaliações e também a necessidade de seu aprimoramento a fim de que o processo avaliativo cumpra seu papel reflexivo e não se torne apenas uma formalidade classificatória.

Palavras-chave: Aprendizagem. Avaliação. Ensino Técnico.

### **INTRODUÇÃO**

**A** educação se apresenta como o alicerce para o desenvolvimento global da sociedade, tendo em vista seu poder de transformação estrutural. Entre os diversos aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, a



avaliação representa um grande desafio à prática pedagógica, haja vista que a mesma, despida da intenção meramente classificatória, pode desempenhar papel norteador de práticas ao mesmo tempo em que é influenciada por diversos fatores, principalmente sociais e culturais.

Sob uma perspectiva sistêmica, a ação de avaliar faz parte das relações humanas em sociedade e tem sido utilizada pelas pessoas para selecionar ou classificar as coisas, indivíduos ou até mesmo processos decorrentes do convívio social. Tal utilização está relacionada ao objetivo de atribuir um juízo de valor para constatar e/ou medir a qualidade. Por outro lado, no contexto educacional, a avaliação constitui-se em uma ferramenta formal intrínseca à efetividade do processo de ensino-aprendizagem, visto que por meio dela é possível averiguar continuamente os resultados da prática pedagógica e o aprendizado dos alunos, permitindo ao docente refletir sobre a eficiência e a eficácia das aulas e considerar a necessidade de ajustes nas metodologias utilizadas. No ponto de vista discente, a avaliação pode indicar as dificuldades de aprendizagem, a necessidade de retomada de conteúdo e possíveis revisões e adequações de hábitos de estudo.

Assim, é fundamental refletir acerca do verdadeiro papel da avaliação e a sua relação com o contexto no qual os alunos estão inseridos, os conhecimentos já construídos e os que ainda precisam ser desenvolvidos, e, sobretudo, sobre a relevância de seus resultados para a formação discente, em especial nos cursos profissionalizantes. Entretanto, é preciso compreender que a avaliação não deve ser praticada como uma ação pontual, meramente classificatória e isolada do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que ela seja considerada como um processo contínuo e integrante à formação global do aprendiz, pois envolve uma série de etapas, das quais a qualidade do ensino depende diretamente.

Sabendo que a avaliação deve cumprir seu objetivo legítimo, que é o de contribuir positivamente para o êxito do ensino e para o desenvolvimento da sociedade, o presente trabalho tem como objetivo central a compreensão do processo avaliativo no contexto escolar, focalizando a reflexão sobre a visão que docentes e estudantes de cursos profissionalizantes de uma escola do interior do estado de São Paulo têm em relação ao papel e à relevância da avaliação para a qualidade do ensino, bem como no atendimento da demanda do mercado de trabalho em relação à necessidade de conhecimento técnico prático.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa envolve a compreensão histórica e conceitual da avaliação, destacando pontos importantes que possibilitam a reflexão sobre os desafios da prática pedagógica e seu papel no



desenvolvimento social, em especial na formação profissionalizante. Nesse sentido, é realizada uma breve revisão teórica em obras e artigos científicos específicos, bem como é desenvolvido um estudo de caso na ETEC (Escola Técnica Estadual) Professor Mário Antônio Verza, localizada na cidade de Palmital, São Paulo.

A coleta de dados ocorreu por intermédio da aplicação de dois questionários quantitativos, sendo um direcionado a 15 docentes e o outro a 114 alunos de cursos técnicos, sendo estes 25 de Administração, 24 de Informática para internet, 25 de Serviços jurídicos e 40 de Enfermagem. Os resultados obtidos nos questionários permitem identificar alguns pontos muito relevantes acerca do papel e da aplicabilidade da avaliação na instituição.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Constituição Federal (CF), de 1988, estabelece que a responsabilidade pela educação seja do poder público e da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, apresenta proposta semelhante por meio da gestão democrática, em que todos os *stakeholders* podem participar da elaboração da política pedagógica escolar. No mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, também prevê essa possibilidade, posto que os pais têm o direito de participar das propostas pedagógicas endereçadas a seus filhos. Assim, as diretrizes supra citada indicam a necessidade de parceria entre poder público e sociedade na transformação da educação no país.

Portanto, há de se perceber que o direcionamento do ensino fica a cargo das políticas públicas, à luz do proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), considerando-se também a responsabilidade da sociedade nesse processo. Convém destacar a fundamentabilidade da reflexão sobre a educação formal enquanto processo essencial à construção e ao desenvolvimento sistêmico da sociedade, visto que somente seus frutos podem transformar a vida das pessoas. (ARELARO, 2007, p. 904-905).

Apesar dessa questão continuar sendo amplamente pesquisada e discutida, ainda existem muitas incógnitas diretamente relacionadas aos fatores que podem proporcionar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, apresenta-se como premissa básica a quebra do paradigma sobre a função do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire (2002, p. 12), ressalta que:



É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Destaca-se, pois, o aluno como sujeito ativo na construção do saber; logo, o professor deve empreender formas inovadoras de estimular, orientar e direcionar tal construção que se configura como um processo complexo e profundo, sendo fundamental a contínua verificação do aprendizado para a efetividade das intervenções. Para Nóvoa, (1991, p.19): “Os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Um dos maiores desafios da prática docente está associado à busca de como trabalhar de modo mais efetivo na articulação entre as questões relativas às diferenças culturais e os chamados temas próprios da didática, que se referem ao planejamento, seleção de conteúdos, técnicas de ensino e, sobretudo, a avaliação. (CANDAU, 2011, p. 10-14).

Neste sentido, o processo avaliativo apresenta-se como uma ferramenta intrínseca a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, fazendo-se necessário o aprofundamento sobre o assunto.

## **CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO**

Existem diversos apontamentos teóricos que buscam definir o termo avaliação, os quais são unânimes em apontar que a compreensão sobre avaliação da aprendizagem tem passado por mudanças significativas ao longo dos anos. Sob uma abordagem pragmática, o dicionário Aurélio (2016), refere-se ao termo como sendo o ato de determinar ou conhecer o valor, compreender, apreciar, prezar ou reputar-se. Não obstante, tal definição não pode estar dissociada do contexto em que se pretende aplicá-la, fazendo com que esse conceito seja relacionado aos objetivos de sua utilização.

Para Chardenet apud Meneghel e Kreisch (2009, p. 02), durante muitos anos não houve organização institucional da avaliação. É provável que na antiguidade o discípulo acompanhasse o mestre, e o saber transmitia-se sob forma de diálogo e questionamento do aprendiz. Somente a partir de 1980, as práticas atuais sobre avaliação passaram a ser reconhecidas publicamente, mas recebiam diferentes nomenclaturas, tais como dever, testes



ou controles, e, somente no início de século XXI, passaram a compor o termo avaliação, que é utilizado até os dias atuais.

Atualmente, sob uma visão sistêmica é possível compreender que no contexto educacional, são três as principais concepções para as práticas avaliativas, que são: classificatória, diagnóstica e emancipatória. A primeira, tem como premissa básica atribuir notas que visam classificar o aluno a partir de juízos de valor, e, se for aplicada ao final do processo de aprendizagem, não irá considerar o processo de reflexão autônoma do educando. No mesmo raciocínio, a definição da avaliação diagnóstica está ligada à interpretação e à utilização dos resultados da avaliação classificatória pelo educador, ou seja, se eles forem utilizados para equiparar as necessidades metodológicas de aprendizado, será diagnóstica. Caso contrário, continuará sendo classificatória. Por fim, o modelo emancipatório, também denominado formativo, visa a averiguação diversificada, contínua e processual do aprendizado, não sendo uma via unilateral de avaliação, mas sim um processo mútuo de construção do saber, proporcionando desenvolvimento e crescimento do aprendiz. (MENEGHEL e KREISCH, 2009, p. 03).

A avaliação deve ser inclusiva, pois o estudante, a partir da análise de desempenho realizada pelo professor, deve ser ajudado a buscar estratégias de melhoria, envolvendo a troca de informações entre ambas as partes. (LUCKESI, 1996, p. 12).

Convém ressaltar que as políticas públicas e diretrizes legais brasileiras exercem papel fundamental no redirecionamento do modo pelo qual as avaliações são concebidas e praticadas nas instituições educacionais. O art. V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) institui sobre a verificação do rendimento escolar, em que é fundamental que a avaliação do desempenho do aluno seja contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Tal proposta aponta que o objetivo principal da avaliação, no contexto educacional, é de contribuir para a construção contínua de saberes e competências pelos alunos.

No mesmo sentido proposto pela legislação, Perrenoud e Thurler (2002, p. 25), sublinham que:

As competências não podem ser construídas sem avaliação, porém esta não pode assumir a forma de testes com papel e lápis ou de exames universitários clássicos. A avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma



co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas suas classificações.

Dessa forma, a ação de avaliar traz determinações particulares e formais, pois tem como objetivo verificar os resultados de uma determinada ação educativa, permitindo ao educador verificar o desempenho dos educandos e ponderar a necessidade de realinhamento da metodologia. Ainda, a partir de seus resultados, o aprendiz tem a oportunidade de se autoavaliar.

O processo avaliativo deve ser voltado à aprendizagem, que diz respeito ao ato de aprender, de tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência. Nesse sentido, é importante que os formadores direcionem as ações pedagógicas no sentido de regular a aprendizagem a partir do *feedback* obtido por meio das avaliações, remetendo à existência de continuidade no processo. (PERRENOUD e THURLER, 2002, p. 26).

No mesmo sentido, Catani e Galego (2007, p. 21) ressaltam a amplitude e a imperatividade da avaliação “independentemente das exigências legais e administrativas as quais instauram a necessidade constante de avaliação, não só dos alunos, mas também dos professores”.

Assim, a questão da avaliação deve se remeter à reflexão, que é uma capacidade única e exclusiva do ser humano. Dessa forma, a avaliação deve ser enxergada como um processo de construção contínua do conhecimento e de transformação da realidade, tendo consciência do inacabado do ser humano, ou seja, que tanto o aluno, quanto o professor devem utilizar os resultados avaliativos como aprendizado, cujos resultados precisam ser aplicados para a melhoria e o aprendizado contínuo de ambas as partes. (FREIRE, 2002, p.37-38).

Portanto, a avaliação está intimamente atrelada ao desenvolvimento da sociedade, pois por meio dela é possível proporcionar a transformação das pessoas pela aquisição do conhecimento de forma autônoma e proativa. Nesse caminho, há de se sublinhar que a prática pedagógica também passou a ter uma perspectiva profundamente complexa, haja vista que o professor deixou de ser transmissor unilateral do conhecimento para mediar a construção do saber pelo aluno, o que torna a responsabilidade de ensinar um grande desafio.



## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A formação do ensino profissionalizante no CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), por meio das escolas técnicas (ETECs) e faculdades tecnológicas (FATECs), tem como premissa básica o desenvolvimento de competências, tornando o processo de ensino-aprendizagem, em especial a avaliação um grande desafio à prática pedagógica, pois tais competências precisam ser desenvolvidas e avaliadas de forma contínua.

A Escola Técnica Estadual Professor Mário Antônio Verza, foco do presente estudo, está localizada na cidade de Palmital, no interior do estado de São Paulo. A instituição atua no ramo da educação nos ensinos médio e técnico.

Sob uma perspectiva histórica, identificou-se, por meio das informações disponibilizadas no site da unidade escolar e de pesquisa *in loco*, que a ETEC Professor Mário Antônio Verza entrou em sessão no dia 22 de novembro de 2006, e foi fundada no município de Palmital no dia 6 de junho de 2007, pelo governador José Serra, como uma unidade de ensino do CEETEPS. Atualmente, a escola oferece 40 vagas destinadas ao ensino médio, 160 para o ensino técnico integrado ao médio e cerca de 200 para cursos técnicos.

Analisando os planos dos cursos técnicos pesquisados, foi possível perceber que os mesmos têm como proposta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências. Para tanto, a metodologia de mensuração dos resultados avaliativos utilizada no processo de ensino-aprendizagem é denominada de menção, cujas medidas de desempenho são: “MB”, que significa que o aluno foi considerado muito bom; “B” que aponta uma performance boa; “R” que representa um desempenho regular e “I” que é o insatisfatório. Vale ressaltar que, para que seja possível desenvolver uma avaliação sistêmica do aluno, nessa escola técnica é obrigatória a utilização de, no mínimo, três avaliações bimestrais, sendo uma delas referente à observação do comportamento discente.

Após essa breve contextualização, convém destacar que foram entrevistados 15 docentes e 114 alunos matriculados no ensino técnico, sendo os resultados apresentados e discutidos na próxima seção.



## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por meio da pesquisa de campo foi possível identificar o perfil dos estudantes dos cursos pesquisados. Foram 114 alunos entrevistados, dos quais 65,8 % são mulheres e 34,2 são homens; quanto a faixa etária: 45% têm idades entre 19 e 30 anos, 38% entre 15 e 18 anos e 17% têm entre 31 e 50 anos.

Quanto aos 15 docentes entrevistados, verificou-se que 93% deles possuem formação pedagógica na área em que atuam, das quais se destacam a formação em Administração, Contabilidade, Enfermagem, Letras, Tecnologia da informação e Direito. Tal resultado aponta que a maioria do corpo docente teve formação voltada à educação, devendo contemplar conhecimentos relacionados à prática avaliativa como instrumento de equalização no processo de ensino-aprendizagem, contudo 53% afirmaram que a formação acadêmica não abordou tais conhecimentos. A análise dos dados permite vislumbrar uma potencial oportunidade de melhoria relacionada à formação de educadores.

Ainda sobre os questionários aplicados aos docentes, quanto à experiência em sala de aula, observou-se que 47% do corpo docente leciona entre 5 a 9 anos, 27% há mais de 15 anos, 20% entre 10 e 14 anos e apenas 1 docente há menos de 5 anos. Mesmo tendo experiência profissional significativa, 67% dos docentes afirmaram que algumas vezes enfrentam dificuldades para selecionar metodologias avaliativas que atendam de forma igualitária às necessidades de aprendizado de todos os alunos, o que reafirma a importância da temática da presente pesquisa, visto que se confirma a avaliação como importante desafio à prática pedagógica.

Confirmando a dificuldade dos educadores, 46% dos discentes afirmaram que algumas avaliações não atendem de forma igualitária as necessidades de aprendizado dos alunos. Porém, tanto os estudantes, quanto os educadores reconheceram a existência da prática de metodologias diversificadas de avaliação, mesmo que esporadicamente, tais como, seminários, portfólios, provas escritas, debates, entre outros.

O *feedback* sobre o desempenho nas avaliações representa um ponto de reflexão, orientação e redirecionamento das estratégias educacionais, tanto na perspectiva docente, quanto discente. Tendo isso em vista, foi feita uma comparação em relação à prática pedagógica declarada pelos docentes e a percepção dos estudantes. Todos os professores afirmaram informar aos alunos, mesmo que 13% deles façam isso esporadicamente, os



critérios utilizados nas avaliações e também afirmaram oferecer *feedback* acerca do desempenho verificado. Contudo, apenas 87% deles afirmaram realizar esse processo de forma sistemática. Quanto à perspectiva discente, a maioria dos alunos respondeu que os professores informam os critérios utilizados e dão *feedback* sobre o desempenho nas avaliações, todavia, 39% afirmaram que o *feedback* só ocorre às vezes, e ainda, 6% responderam que o retorno é dado raramente. Esses dados indicam um potencial ponto de melhoria, já que somente a partir da reflexão é possível redirecionar as estratégias educacionais e proporcionar melhoria contínua no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à opinião docente sobre a avaliação, foi unânime o reconhecimento de sua importância enquanto processo contínuo que contribui para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, e que seus resultados podem ser úteis para a autoavaliação discente e para a ponderação das metodologias de aula por parte do educador. Já na perspectiva dos educandos, 79% consideraram o processo avaliativo na mesma concepção docente, 11% acreditam que a avaliação, apesar de importante, deve ser pontual com a função de verificar conhecimentos específicos e somente 10% não enxergam nenhuma importância na avaliação no ambiente escolar.

Por fim, todos os docentes demonstraram interesse em participar de capacitações voltadas ao aprimoramento das práticas relacionadas ao processo avaliativo, fato que evidencia o comprometimento dos profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A abordagem teórica permite compreender que a educação pública brasileira tem sido amplamente discutida, e as avaliações formais intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem passaram por uma longa e contínua evolução, assumindo um papel extremamente importante na melhoria da qualidade do ensino, e, conseqüentemente, da educação.

Na concepção contemporânea de avaliação, no contexto educacional, o professor deixa de ser transmissor unilateral do conhecimento e passa a mediar a construção do saber pelo aluno, que, por sua vez, deixa a passividade em prol da autonomia. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser considerada uma ação pontual e classificatória, mas sim um instrumento de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, cujos resultados



permitem o desenvolvimento de uma visão sistêmica, em que o professor pode verificar o aprendizado discente, ponderando as metodologias adotadas e o aluno pode conferir a necessidade de maior empenho nos estudos.

Tendo em vista que o processo avaliativo deve cumprir seu objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências, a partir dos resultados da pesquisa de campo, foi possível verificar que tanto os docentes quanto os alunos reconhecem a importância da avaliação para a formação técnica adequada às necessidades do mercado de trabalho; entretanto, muitos docentes ainda possuem dificuldades em elaborar e aplicar avaliações que atendam efetivamente às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Mesmo verificando que a maioria dos professores possuem formação pedagógica na área em que atuam, mais da metade afirmou que a formação acadêmica não contemplou conhecimentos relativos ao uso da avaliação em sala de aula, fato que pode estar atrelado a um modelo tradicional de formação pedagógica que via a avaliação como fim e não como meio. Assim, evidencia-se a necessidade de confirmar a avaliação como ferramenta de verificação contínua da eficiência e da eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tanto na ponderação das metodologias didáticas, quanto no esclarecimento das lacunas de compreensão.

Além disso, todos os docentes demonstraram interesse em participar de capacitações relacionadas ao assunto, fato que comprova que os professores estão dispostos à melhoria contínua e são conscientes e comprometidos com o nobre papel que exercem enquanto precursores para a construção de uma sociedade mais consciente e mais justa.

Mediante o exposto, enfatiza-se a importância da avaliação, que deve ser considerada como uma valiosa ferramenta educacional, tanto pelos professores e gestores escolares, quanto pelos alunos, os quais precisam compreender seu real papel na melhoria da qualidade de ensino. Para tanto, torna-se fundamental a promoção da capacitação pedagógica contínua, a discussão e reestruturação dos planos de curso, que poderiam prever possibilidades avaliativas flexíveis para cada conteúdo.

Por fim, reconhece-se que avaliar é um processo consideravelmente complexo, haja vista que cada indivíduo possui características peculiares, as quais podem interferir direta ou indiretamente em seu desempenho. Sendo assim, acredita-se que a troca de informações acerca



dos resultados avaliativos é fundamental para o alinhamento contínuo de docentes e discentes, em um reconhecimento recíproco de práticas e expectativas.

## ABSTRACT

### THE IMPORTANCE OF EVALUATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN TECHNICAL EDUCATION

The teaching-learning process has been the subject of many reflections over the years, considering its relevance and its transformation power in society. Thus, this dynamic, which demands the constant exchange of information and experiences between educators and learners, involves a series of stages, of which the quality of teaching depends directly. In this context, assessment assumes a fundamental role, both for diagnosis and for the continuous verification of learning, in order to provide data so that the teacher can reflect on the efficiency and effectiveness of the classes and consider the need for methodological adjustments. As for the student perspective, the evaluation can indicate the difficulties, in order to direct revisions and study scripts. Given the importance of evaluation, stripped of the old merely classificatory value, it ceases to be a punctual act to become procedural; Thus, the development of evaluative strategies presents a great challenge to pedagogical practice in general, especially in vocational schools. Thus, the present work, based on a brief theoretical review about the comprehension of the evaluation process in the school context, presents the results of the research carried out with teachers and students of the Technical School Prof. Mário Antônio Verza, located in the city of Palmital/ SP. The results show that more than 90% of respondents recognize the importance of evaluations and also the need for their improvement so that the evaluation process fulfills its reflective role and does not become just a classificatory formality.

Keywords: Learning. Evaluation. Technical education.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.899-919,out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

AURÉLIO, Dicionário. **Avaliação (definição)**. 2016. Disponível em:<<https://dicionariodoaurelio.com/avaliar>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: IMESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secad>>. Acesso em: 05 ago. 2017.



\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011. (Arquivo pessoal digital)

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. 2007. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=JMoFBsbs6-IC&pg=PA34&lpg=PA34&dq=avaliação+cientificista&source=bl&ots=rjw\\_0Zveev&sig=pP1gWjVZApOl2LI-enF9oYYZlzc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiscPE\\_fXNAhWIK5AKHajMBYoQ6AEIMTAD#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=JMoFBsbs6-IC&pg=PA34&lpg=PA34&dq=avaliação+cientificista&source=bl&ots=rjw_0Zveev&sig=pP1gWjVZApOl2LI-enF9oYYZlzc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiscPE_fXNAhWIK5AKHajMBYoQ6AEIMTAD#v=onepage&q&f=true)>. Acesso em: 6 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEGHEL, Stela; KREISCH, Cristiane. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na Escola**: entre possibilidades e dificuldades. 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/340473-Concepcoes-de-avaliacao-e-praticas-avaliativas-na-escola-entre-possibilidades-e-dificuldades.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2017.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio de avaliar. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=t\\_nZpaOwj1YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=avaliação+%2B+educação&ots=VrPTl7s\\_z4&sig=CeYFXfE5wWmmsrEUFkJ5GUhwo8#v=onepage&q=avaliação%20%2B%20educação&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=t_nZpaOwj1YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=avaliação+%2B+educação&ots=VrPTl7s_z4&sig=CeYFXfE5wWmmsrEUFkJ5GUhwo8#v=onepage&q=avaliação%20%2B%20educação&f=false)>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ETEC PROFESSOR MÁRIO ANTÔNIO VERZA. Site institucional. Disponível em: <<http://www.etcपालमल.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2017.



## 6 A CRIANÇA NA ESCOLA: TODO MUNDO PRECISA SER IGUAL?

Fernanda Potzik Soccio  
UENP/CCHE/CJ/PEDAGOGIA/GRADUADA  
[fernandapsoccio@hotmail.com](mailto:fernandapsoccio@hotmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as razões pelas quais a escola, como instituição geradora de subjetividade, não consegue aceitar e trabalhar com os diferentes modos de agir das crianças. Compreende-se que por meio de ações pedagógicas e conteúdos curriculares, a escola estabelece práticas que buscam nortear comportamentos específicos e esperados, mas que nem toda criança consegue atender a estes padrões determinados, assim delinea-se os diagnósticos exacerbados e rótulos negativos atribuídos as crianças em idade escolar, bem como se reflete sobre como esses rótulos são gerados e quais são as consequências disto na vida da criança. Tendo como principal norte a relação professor/aluno, visto que é através desta vivência que os diagnósticos são elaborados, busca-se entender como se processa a condição do aluno que, trazendo experiências de sua personalidade e também do meio externo, age dentro da instituição de maneira singular e por vezes este agir não coaduna com o modo pré-estabelecido para o ‘aluno-ideal’. Critica-se a falta de contextualização ao nomear um problema no aluno, assim como atribui esse fato á meros fatores orgânicos e passa-se a tratar o problema com psicofármacos sem que se analisem as práticas pedagógicas recorrentes no ambiente escolar, através, por exemplo, da metodologia utilizada, de questões afetivas e também da própria normatização institucional da escola. Conclui-se que, não se esta negando que existam problemas, mas que é preciso muita reflexão antes de atribuir diagnóstico a criança, pois este será um rótulo que pode influenciar-lhe de maneira negativa por muitos anos.

Palavras-chave: Diagnóstico. Estigma. Escola. Criança.

### INTRODUÇÃO

A escola é o espaço onde a criança passará boa parte de sua infância. Depois do lar e da vivência familiar, é geralmente na escola, o local em que a criança vivencia as primeiras relações de amizade com os amigos, cria laços afetivos com pessoas fora do seu círculo familiar e aprende a lidar com um ambiente distinto, com diferentes regras e modelos de subordinação.

Ao adentrar na escola, a criança passa a ter a necessidade de se adaptar a uma realidade diária, que possui regras, horários, que exigem determinados tipos de comportamento e adaptações. Nesse quadro relatado, para que se mantenha certa noção de ordem, alguns ‘atributos’ de boa convivência são necessários e nem todas as crianças se adaptam a essas novas exigências.



O presente texto vai buscar refletir sobre as razões pelas quais a escola como instituição geradora de subjetividades não consegue aceitar e trabalhar com os diferentes modos de agir e pensar dessas crianças. Ao não aceitar/compreender as diferenças, a escola passa a estigmatizá-las e rotulá-las. Visto que é um tema atual e de grande relevância social, o trabalho passa a ser representado por muito mais perguntas do que respostas, pois se trata de uma reflexão crítica em torno de um problema gerado na atualidade, que necessita cada vez mais ser debatido para que sejam alcançadas melhores cenários, os quais necessitam de muitos questionamentos para serem gerados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Goffman (1998) relata que os gregos é quem criaram o termo estigma, o qual servia para evidenciar sinais corporais dos indivíduos. A sociedade categoriza as pessoas por meio de noções de atributos que sejam normais a uma categoria específica. Por meio de pré-concepções, criam-se expectativas normativas e assim evidencia-se que há padrões a serem seguidos.

São os grupos sociais que criam esses desvios, pois, ao aplicar regras e rótulos, consideram alguém que não se enquadre no mesmo, assim,

[...] o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um 'infrator'. O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal. (BECKER, 2008, p. 22).

Certamente, por meio de concepções de ensino-aprendizagem, do currículo escolar e dos vínculos estabelecidos na instituição, existe um modelo correto a ser seguido. A própria escola define qual o modelo de sujeito quer formar, e assim, abre mão de diversos atributos para conquistar o que almeja.

Dessa forma, crianças e adolescentes são inseridos na escola e ficam a mercê dos discursos pedagógico que orientam o comportamento do aluno, definem o modelo de bom aluno e, portanto, as dificuldades de aprendizagem são isoladas e ao mesmo tempo generalizadas. (SOUSA, 2008, p. 40).

Por meio de ações pedagógicas, configuram-se práticas que instauram modelos comportamentais. Como exemplo, pode-se observar comumente a necessidade de



enquadramento da infância, definindo que a cada idade, a criança deve agir de determinada maneira, que na sala de aula, todos devem ter a mesma compreensão daquilo que foi ensinado. Retira-se, nesse aspecto, qualquer possibilidade de que existam diferentes momentos durante a aprendizagem, e que, além disso, essas diferenças são subjetivas.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (LOURO, 1997, p. 57).

Querer tornar todo mundo igual, é que gera mais desigualdade ainda. Isso demonstra claramente que há produção de estigma dentro das escolas. Diversos são os embates a esse respeito, no entanto, há que se deixar claro um posicionamento como este, pois, o mesmo, não se baseia somente em mera especulação crítica, mas em questões emblemáticas dentro das próprias instituições educacionais.

Em razão disso, é fundamental a reflexão sobre o modo como situações estigmatizantes podem ser observadas nas escolas.

Hoje em dia, essas situações podem ser percebidas sutilmente através dos comportamentos dos sujeitos. Na escola ela é associada ao dito “fracasso” da aprendizagem do aluno. O aluno com alguma dificuldade de aprendizagem, aqueles que vêm de classes sociais mais populares ou que possui algum comprometimento físico ou neurológico são estigmatizados na escola. Isso gera déficit na aprendizagem do aluno, algumas vezes por não quererem ir à escola, outras por serem desacreditados do seu potencial ou por terem internalizado esse estigma. (SOUSA, 2008).

Em nosso modo de existência modelizado, “fracasso” é muitas vezes vivido como não realização do que já está lá esperando para ser realizado modelizadamente. Fracasso ganha sentido se pensam os movimentos da vida construídos a priori. Previsíveis, esperados, desejados, convenientes. Como um sujeito que também funciona especialmente por representações. (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

O que quer dizer que os sujeitos são impostos a um modelo já criado de antemão, e a não sujeição ou a não identificação com este modelo faz com que se engendre um espaço de grandes desigualdades, visto que nem todos os alunos vão se qualificar da mesma maneira.



Muitas das queixas dos professores em relação à indisciplina têm a ver com falar demais, falar alto ou não permanecer sentado muito tempo no momento das atividades em sala de aula, comportamentos comuns da infância, que passam a ser confundidos muitas vezes com distúrbios e transtornos do comportamento, o que acaba impulsionando a professor a solicitar o auxílio de especialistas parapedagógicos (psicólogos, neurologistas, psiquiatras e afins), com o intuito de solucionar tais questões. (LUENGO, 2010, p. 56).

Diante disso, se faz necessário lembrar que cada sujeito é único e possui suas especificidades, as quais devem ser sempre levadas em consideração quando se trata em definir certo e errado, pois se isso não é feito, qualquer fuga da padronização exigida é considerada inadequada e causa prejuízos.

Constatamos que, com frequência elevada, as mais diversas deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas ao aluno, através da utilização excessiva e indiscriminada de rótulos, tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental. (CAMPOS, 1997, p. 126).

Não que não haja comportamentos errados ou ruins, a questão gira em torno do grande índice de ocorrências da mesma categoria. Visto que, a criança em idade escolar está em constante processo de aprendizagem e alguns se interessarão por diferentes áreas do conhecimento. Isso não pode representar que aqueles que gostam de uma ou outra matéria em especial são incapazes de aprender outra. O que acontece, é que se rotula um modelo específico correto de comportamento, de desejos e vontades.

Na verdade, os rótulos pouco favorecem (na verdade, desfavorecem) o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Eles geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, e limitam as ações e interações. Ou seja, os rótulos pouco contribuem para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e com transmissão/assimilação de conhecimentos. (CAMPOS, 1997, p. 127).

Sendo assim, compreende-se que é preciso encontrar alternativa para resolução desse tipo de problema, sem que se coloque um estigma de antemão.

## **MATERIAS E MÉTODOS**

Com a finalidade de refletir sobre práticas estigmatizantes no ambiente escolar, buscaram-se, através de uma revisão bibliográfica, autores que seguem a proposta de discutir a gama de diagnósticos que acompanham a infância em fase de desenvolvimento.



Compreende-se que isso parte de uma crítica a quantidade de crianças que são rotuladas, certo de que alguns autores possuem concepções diferentes a respeito do que se discute, questiona-se neste aspecto o crescente uso de termos diagnósticos sem as devidas análises biopsicosociais dos sujeitos estudados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

É preciso problematizar o que gera esse tipo de conjuntura, repensar sobre essas assertivas estigmatizantes e inferir as consequências desse tipo de situação para a própria vida futura dos sujeitos. Afinal, se já na tenra infância a criança é classificada e julgada com certo tipo de problema, é possível supor que ela vá viver em função do mesmo.

O professor por vezes acredita que determinado comportamento confere um rótulo ao aluno, no entanto, precisa refletir sobre a base de sua visão da criança, analisar se o que está observando procede ou se é simplesmente algo familiarizado como as generalizações. Por conta disso, é preciso cuidado ao identificar processos de pensamento, para não atribuir ao aluno um rótulo que ele pode prosseguir a vida escolar carregando um fardo que não lhe pertence.

Os resultados obtidos possibilitaram pensar no modo como o próprio professor estabelece sua noção de que um aluno está se comportando de maneira correta ou não, o que diz muito sobre ele próprio, sobre o que ele pensa sobre a vivência escolar de seus alunos.

A partir do momento em que um aluno é rotulado, suas habilidades cognitivas são limitadas, pois o professor não permite que o mesmo tenha autonomia de pensamento. Inconscientemente também, passa a não acreditar na capacidade do aluno, surge assim, um descrédito unido a ideia de que a família possui escolarização baixa e por não ter muito contato com livros e afins, dificilmente os alunos serão leitores críticos. (SOUSA, 2008).

Há outras questões geradoras, mas a relação professor/aluno é a que acontece diariamente e advém, muitas vezes, do próprio professor, a definição da problemática do aluno. Salientando que não se esta a desconsiderar que alguns alunos possuam suas problemáticas, mas, questiona-se aqui, o elevado índice de problemas associados aos alunos.

A prática pedagógica do professor influi diretamente na aprendizagem do aluno. Essa assertiva conduz a algumas indagações: será que todos os métodos de ensino foram executados ou logo na primeira oportunidade o professor já categorizou um problema ao



aluno? O aluno pode estar com dificuldades de aprender dentro de um dado método, mas não que ele seja incapaz de apreendê-lo caso lhe sejam oferecidas alternativas metodológicas.

Saviani (1999) ressalta que para que a escola funcione bem, é necessário que a utilização de métodos de ensino seja eficaz, pois serão eles que vão estimular a atividade e iniciativa dos alunos, mas, sem abrir mão da iniciativa do professor. O diálogo é favorecido através da relação professor e aluno e a eles é atribuído o diálogo com a cultura historicamente acumulada.

Para além da metodologia de ensino, a parte afetiva é outro ponto importante quando se trata em falar de aprendizagem. Segundo Freire (2013, p.141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. Será então, que todo afeto foi conferido ao aluno? A criança depende inteiramente de se sentir afetuosa para que sua aprendizagem aconteça. E outro questionamento pode ser compreendido, será que é um déficit de aprendizagem ou falta de afeto?

Antes de atribuir uma problemática a criança, todas as possibilidades educacionais devem ter sido esgotadas. Muito embora o professor tenha conhecimento teórico e vivência prática para tal, é preciso se atentar para a banalização e facilitação que isso tem. Primeiro pela responsabilização da criança, é desnecessário colocar sobre ela um nome que a principio não lhe confere nada, mas que depois será rotulada pelo mesmo. Também não tem valia inculcar um ‘defeito’ sobre algo que só é defeito dentro daquele modo de existir institucionalizado, em outras palavras, aquele problema é das normatizações da escola ou é da criança? A criança não está atendendo e alcançando seu próprio potencial ou não está de acordo com o potencial exigido pela instituição da escola? São reflexões a serem feitas e que só poderão ser respondidas ao analisar cada caso.

Esse modo de vida gerido institucionalmente reduz os indivíduos a seres puramente biológicos, fundamentado nas noções médicas, os problemas saem do âmbito social para pertencerem aos valores químicos. Por certo, tendo em vista a exacerbação de pré-diagnósticos escolares, as crianças passam a ser submetidas a tratamentos medicamentosos.

[...] podemos pensar que isso pode ocorrer quando um indivíduo desatento na escola é encaminhado ao médico por não conseguir aprender como os seus colegas. Quando tal fato acontece, geralmente o entorno da criança (condições de vida, família e escola) e a possibilidade desse comportamento estar relacionado a esse entorno é ignorado. (BRZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 215).



Além da não observação do social, a escola acaba abdicando de suas principais tarefas pedagógica e coloca os problemas em causalidades orgânico-fisiológicas, por conta disso “[...] é extremamente pernicioso a associação direta do que não estão adequadas as normas sociais a uma suposta causalidade orgânica, expressa no adoecimento do indivíduo”. (MOLINA; ANGELUCCI, 2012, p. 51). Isso pode ser fomentado através da prescrição de psicofármacos. “Se, por um lado, a medicalização de comportamentos desculpabiliza o indivíduo, por outro, a diminuição de responsabilidade que acompanha esse processo traz uma queda de status social.” (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 216).

Um dos desvios mais frequentemente observados tem relação ao modo como o professor expressa sua opinião a respeito de um determinado aluno, quando vai escrever em seu registro o docente logo classifica o aluno com adjetivos negativos, ao contrário de observar que ele teve um desempenho ruim naquele espaço de tempo. Ao atribuir um rótulo, o professor deixa de repensar toda a situação que o envolve, e isso acaba gerando uma ideia de fracasso.

Fracasso escolar traz a repetência e a evasão como efeitos de um “não”, de uma carência, falta, impedimento; um aquém, atrelado a condições neurológicas, psicológicas, sociais, familiares, metodológicas, político-educacionais, de manutenção das relações de classe na sociedade capitalista, de questões culturais, de capacitação técnica e ou política dos professores, de estrutura e funcionamento da escola. Vem marcado pela falta, pela dificuldade, pelo problema, pelo distúrbio, pela disfunção, pela alienação, pela desordem, pela fraqueza, pela impotência, erro, delito, desajuste. (OLIVEIRA, 2001, p. 108).

A partir da compreensão de que a ideia de fracasso permeia toda a vida da criança, pois a mesma não é capaz de questionar e ir contra essa rotulação, torna-se um quadro extremamente complexo, pois envolvem questões escolares, do meio social no qual a criança convive, e também a própria perspectiva da criança, sua auto-análise de sujeito fracassado (gerada pela instituição) faz com que se sinta preso ao juízo de valor e passe a justificar suas atitudes através desse ‘desvio’, se desresponsabilizando de suas ações.

Através da discussão, pode-se dizer que são conferidos aos sujeitos normas de identidade que engendram a ideia de desvio. No caso de normas que atribuem rótulos negativos, destaca-se a necessidade de observar as inadequações rotineiras, que se tornam



comum no dia-a-dia da escola. Para que assim, fatores internos e externos sejam ponderados para que se revele o verdadeiro significado das ações de cada sujeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como já estabelecido no início do artigo, o objetivo do presente trabalho foi problematizar de maneira crítica a atual conjuntura dos problemas atribuídos as crianças em idade escolar. Apesar disso, salienta-se que não se trata de ignorar que diferenças existem, mas demonstrar que o cerne do problema está no modo como a escola faz ‘gritar’ essas distinções como se fossem erradas e inaceitáveis e impossíveis de se ajustarem no contexto educacional.

O fato é que, se há um padrão, qualquer desvio estará errado, e todo desviante terá que pagar por ser errado. O preço a ser pago é muito alto, terminando por desestimular o aluno. É muito grave atribuir à criança uma disfunção que não a pertence com exatidão. É muito sério dar-lhe fardos para a vida. Mesmo que atualmente se exijam tantas nomeações, tantas nomenclaturas, dizê-las sem aferi-las trazem graves consequências tanto no que diz respeito a sua vivência social, quanto ao seu psicológico.

Pensar e refletir nos aspectos metodológicos, sociais, biológicos, psicológicos são de extrema relevância, visto que norteia a subjetividade de cada um e esta, somente esta, pode dizer de que sujeito se trata ao falar.

## **ABSTRACT**

### **THE CHILD AT SCHOOL: EVERYBODY NEEDS TO BE EQUAL?**

This article seeks to reflect on the reasons why the school, as an institution that generates subjectivity, can not accept and work with different ways of acting children. Through pedagogical actions and curricular contents, practices are established that guide specific and expected behaviors. Not every child is able to meet the given standards, so the objective is to problematize the exacerbated diagnoses and negative labels attributed to school-age children, as well as to reflect on some examples of how these labels are generated and what are the consequences in the life of the child. Having as main north the relation teacher / student, since it is through this experience that the diagnoses are elaborated, it is sought to understand how the student's condition is processed that, bringing experiences of his personality and also of the external environment, acts within the institution in a singular way and sometimes this action does not fit the pre-established mode for the 'ideal student'. In addition, we try to criticize the lack of contextualization when naming a problem in the



student, in the same way that attributes this to mere organic factors and starts to treat the problem with psychotropic drugs without analyzing recurrent pedagogical practices in the school environment, through, for example, the methodology used, affective issues and also the school's own institutional standardization. Therefore, it is not denying that there are problems, but understand that a lot of reflection is necessary before attributing the diagnosis to the child, because this will be a label that can influence him in a negative way for many years.

Key words: Diagnosis. Stigma. School. Child.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de Sociologia do Desvio**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 33, p.208-221, 2013.

CAMPOS, L. M. L. **A Rotulação de alunos como portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem": uma questão a ser refletida**: Depto. de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p125-140\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p125-140_c.pdf). Acesso em: 16 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GOFFMAN, E. **O estigma**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1998.

LOURO, G. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, G. (org.). **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Unesp, 2010.

MOLINA, R.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Interfaces entre psicologia e educação: Desafios para a formação do psicólogo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

OLIVEIRA, S. P. **Micropolítica do fracasso escolar: uma tentativa de aliança com o invisível**. 2001. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 32ª ed. 1999.

SOUSA, Roberta Machado. **O estigma na escola: A produção do "aluno-problema"**. 2008. 67 f. Monografia. (licenciatura em Pedagogia) - UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2008



## 7 ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DE 4 A 5 ANOS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Eliza Alexandre

Gda.UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

[anaelizaalexandre1994@gmail.com](mailto:anaelizaalexandre1994@gmail.com)

Lia Regina Conter

Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### RESUMO

O presente trabalho tem como ênfase uma análise do processo de inclusão de uma criança com síndrome de Down na educação infantil. A aprendizagem das crianças ocorre de acordo com os seus limites. As crianças que estão em fase de desenvolvimento apresentam algum tipo de dificuldade na hora de aprender, acontecendo o mesmo com as crianças com síndrome de Down. As últimas apresentam maiores dificuldades, em virtude da sua deficiência, ou pode ocorrer que essa aprendizagem ocorra com rapidez como ocorre com demais crianças, contudo deverá haver a inclusão dessa criança no ensino regular. A utilização de metodologias e atendimento pedagógico adequadas é essencial para este processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorra. Assim, busca-se responder aos seguintes questionamentos: As crianças com síndrome de Down estão conseguindo melhorar o rendimento por meio da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais? As APAEs estão acompanhando as crianças com esta deficiência e incentivando-as a melhorar sua aprendizagem para acompanhar o ensino regular? Os procedimentos metodológicos utilizados da pesquisa incluem o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. Através dos mesmos espera-se obter uma melhor análise do problema. Para um melhor entendimento e aprofundamento na temática será realizada a pesquisa de caráter qualitativa e quantitativa, onde será analisado como é o processo de inclusão das crianças com síndrome de Down em relação às crianças na mesma faixa etária. Serão participantes da pesquisa 3 pessoas envolvidas com o processo escolar de uma criança com síndrome de Down. Através dos procedimentos utilizados espera-se responder significativamente ao problema.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão. Professor. Intervenção.

### INTRODUÇÃO

Entende-se que a educação é um meio que as pessoas encontram para obter um avanço e melhorar suas condições de vida, tanto no ambiente social ou individual. Por essa razão não é devida apenas para pessoas capacitadas, mas sim para todos aqueles que queiram ter uma melhoria do próprio indivíduo. Através da mesma, também há uma melhora no ambiente em que se encontram.



A importância desta pesquisa se justifica pela necessidade em investigar as dificuldades e necessidades que as crianças com síndrome de Down possuem ao serem inseridas no ensino regular. O tema foi proposto por haver um índice baixo de crianças portadoras de algum tipo de deficiência, incluídas no ensino regular, já que crianças com síndrome de Down apresentam mais dificuldades em relação a alunos com a mesma faixa etária.

Dado este cenário, esta pesquisa considera a inclusão das crianças com síndrome de Down, inseridas no ensino regular, juntamente com as outras crianças. Pergunta-se: Será que é possível? Como a instituição de ensino pode ajudar na sua aprendizagem? As crianças com Síndrome de Down poderão apenas frequentar as APAES?

A relevância deste trabalho teve como principal característica responder as questões acima mencionadas. O assunto abordado foi escolhido por não terem sido encontradas no ambiente de ensino crianças portador de síndrome de Down quando do Estágio Supervisionado, bem como por ser um assunto de grande relevância.

Pode-se perceber que tanto as instituições de ensino como professores encontram dificuldades no trabalho com crianças com síndrome de Down devido à falta de informação a respeito do assunto. Consequentemente, isso se reflete negativamente na educação da criança, impedindo que ela seja educada e tratada adequadamente por eles.

O trabalho está estruturado em cinco seções: o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, a pesquisa de campo, discussões e, por último, as considerações finais. A base teórica foi dividida subtítulos sendo que todas foram estruturadas a partir do trabalho teórico de autores renomados.

As seções deste trabalho dividem-se de forma a conceituar a síndrome de Down e a explicar acerca de como é feito o seu diagnóstico. As mesmas expostas foram de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Foi por meio delas que o tema escolhido foi conhecido mais a fundo, sendo possível assim encontrar soluções para a problemática descrita.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **CONCEITUANDO A SÍNDROME DE DOWN**

Expressivo o número de pessoas no Brasil têm síndrome de Down. Segundo a Organização Mundial da Saúde (*apud* DÉA *et al* 2009, p. 12). “[...] nascem no Brasil



portadores dessa deficiência, uma pessoa a cada 550 nascidos vivos, isso seria o mesmo que dizer, que em um ano nascem no Brasil cerca de 8.000 pessoas com essa deficiência”.

Há algumas décadas, indivíduos que apresentavam essa deficiência tinham baixa expectativa de vida. Hoje, com o avanço da medicina, pode-se dizer que eles vivem tanto quanto as pessoas que não apresentam a deficiência. Sobre isso Déa *et al* (2009 p. 12) nos relatam:

Em 1929, os indivíduos com síndrome de Down viviam apenas 19 anos, aproximadamente. Alguns morriam logo após o nascimento em virtude das cardiopatias que não tinham tratamentos, e outros que tinham o sistema nervoso afetado. As doenças respiratórias e o sistema imunológico deficitário eram outros fatores que contribuíam para a baixa expectativa de vida. Com o avanço da medicina, a expectativa e a qualidade de vida desses indivíduos tem superado as barreiras geneticamente impostas. Hoje, a expectativa de vida dessas pessoas é de 60 anos, o que não está tão longe da expectativa de vida da população em geral, que é de 70 anos, contribuindo para que haja mais indivíduos adultos com síndrome de Down no convívio social do que se acostumava ver há pouco tempo. Para que se possam proporcionar melhores condições de vida para essas pessoas, é importante que se tenham conhecimentos adequados a respeito.

Apesar de todas as dificuldades para se desenvolver, a criança com síndrome de Down é capaz de conquistar grande parte das habilidades que uma criança sem a síndrome pode conquistar. Os autores Bonomo e Rossetti (2010, p. 12) asseveram que:

A síndrome de Down é uma condição genética muito conhecida e tem como característica um esperado atraso global do desenvolvimento. Porém, uma criança com síndrome de Down é capaz de conquistar grande parte das habilidades motoras de uma criança com desenvolvimento típico, apesar do aparecimento provavelmente tardio das mesmas, podem chegar ao dobro da idade média daquelas sem um déficit motor.

Assim, mesmo que as crianças tenham dificuldades elas são capazes de conseguir se desenvolver. O que pode ocorrer entre essas crianças, é o fato que elas demoram mais para se desenvolver por causa de sua deficiência, contudo conseguem.

A sociedade se modificou em relação às pessoas com deficiência. Hoje vem demonstrar apoio para com essas pessoas, facilitando sua inserção em diversos ambientes, como no trabalho, na vida social, familiar entre outros lugares em que essas pessoas queiram frequentar superando as suas dificuldades e barreiras. Déa *et al* (2009,p.12) esclarecem que:

Hoje, pode-se verificar na sociedade pessoas com síndrome de Down que conquistaram progressos vencendo suas dificuldades, que vivem em perfeita harmonia na sociedade, com habilidades que ainda surpreende os leigos, exercendo



funções profissionais com muita eficiência, pintando quadros, tocando instrumentos, atuando em emissora de televisão, casando-se, completado os estudos, adquirindo independência e principalmente sendo felizes. Esses indivíduos com síndrome de Down comprovam em seu cotidiano que o único fato que ainda não se pode modificar é sua situação genética.

Estudos mostram que as pessoas com síndrome de Down apresentam limitações em relação ao seu desenvolvimento físico e intelectual. Só poderá ser dito a essas pessoas sobre suas limitações caso elas não consigam executar algum tipo de tarefa a elas destinada. Cabe aos companheiros de trabalho dar oportunidades a essas pessoas e elas mesmas conseguirem saber até onde elas conseguem chegar. Sobre isso, Déa *et al* (2009, p. 19) salientam que:

A ciência nos mostra que a síndrome de Down causa limitações no desenvolvimento físico e intelectual. No entanto, a intensidade dessas limitações, até hoje não foi definida. Sendo assim, não podemos traçar limites máximos as pessoas com síndrome de Down, o que é muito positivo, pois na dúvida, devem-se oferecer oportunidades e, só assim, descobrir suas potencialidades.

A fim de entender melhor a história da síndrome de Down, é imprescindível investigar quem a identificou e a definiu, bem como em que circunstâncias isso se deu. Para que possa haver uma melhor compreensão da deficiência exposta, contou com alguns autores que elucidaram a pesquisa. Déa *et al* (2009) relatam que a síndrome de Down foi identificada pela primeira vez em 1866, pelo cientista John Langdon Down. Originalmente, ela se chamava "mongolismo", em alusão a casos provenientes da Mongólia. O cientista observava que muitas crianças apresentavam os mesmos traços nos olhos, contudo não tinham nenhum tipo de parentesco. Em 1958 o cientista francês Jerome Lejeune descobriu que os indivíduos apresentavam tais características, pois possuíam diferenças genéticas em relação às outras pessoas. A partir de então, Lejeune atribuiu ao conjunto dessas características o nome de “síndrome de Down” em homenagem a John Langdon Down, porquanto foi este quem chamou a atenção do mundo para um grupo de pessoas que tinham características em comum.

## **DIAGNÓSTICO DA SÍNDROME DE DOWN**

Apesar das gestações normais obedecerem a um tempo médio aplicável a todas as mulheres, não é sempre que o parto ocorre na data prevista. Em muitas situações – e por diversas causas – algumas crianças são dadas à luz prematuramente.



As crianças com síndrome de Down nascem antes da hora prevista, encurtando o período gestacional em horas ou mesmo dias. Segundo Freire; Melo e Hazin (2014, p. 3) a tendência é que os bebês com síndrome de Down nasçam de 7 a 10 dias antes do previsto, sendo possível observar que seu comprimento e peso são levemente inferiores ao dos bebês não portadores da síndrome.

Déa *et al* (2009, p. 22) relatam que para saber se a criança apresenta a síndrome de Down “[...] é necessária a realização de alguns exames, entre eles, o estudo genético denominado *cariótipo*. Tal exame é realizado a partir de amostras de sangue após o nascimento, por meio da coleta do líquido amniótico ou do cordão umbilical. É neste exame que determina o tipo de síndrome de Down que a pessoa apresenta.

Outra maneira de identificar a síndrome de Down antes da criança nascer é realizar um procedimento denominado *amniocentese*. Seria um procedimento pré-natal invasivo que diagnostica a síndrome. Para que não sejam colocadas em risco as vidas da mãe e do feto, é necessário aguardar que a gestação esteja de 15 a 20 semanas de gestação, garantindo a segurança do procedimento. Déa *et al* (2009, p. 22) esclarecem que:

*A amniocentese é um método de diagnóstico pré-natal que consiste na punção transabdominal de uma pequena quantidade de líquido amniótico da bolsa amniótica para checar a saúde do bebê durante a gravidez. Esse procedimento pode ser realizado logo que exista quantidade suficiente de líquido amniótico em volta do feto. Para que possa ser recolhida uma amostra com segurança, o período ideal é entre 15 a 20 semanas de gestação.*

Outros sim, a *amniocentese* é uma avaliação que permite identificar no feto alguma má-formação, estabelece o sexo do feto e verifica as patologias ligadas ao sexo. Através dos autores Déa *et al* (2009, p. 22) também pode ser identificados:

- Determinar grupos sanguíneos e sensibilização ao fator Rh;
- Estimular a maturidade fetal
- Revelar erros hereditários de metabolismo;
- Determinar, por meio de análise bioquímica de células, a presença de quaisquer patologias fatais;
- Determinar a possível necessidade de uma transfusão fetal intra-uterina (sic).

Além da síndrome de Down, é possível que se descubram outros tipos de deficiência que o feto apresenta (ou alguma má-formação) que se desenvolve durante a gestação. De acordo com as ideias dos autores Déa *et al* (2009, p. 23) “[...] outra forma de identificar a presença da síndrome de Down no feto seria através da medida do pescoço que pode ser



observado na região da nuca. Esse tipo de exame é chamado de *translucêncianucal* e pode ser identificada em fetos de três a quatro meses de gestação”.

Todas as crianças podem apresentar uma significativa quantidade de líquido no pescoço até que ocorra o amadurecimento dos vasos linfáticos. Isso ocorre entre quatorze e dezesseis semanas de gestação. Nem sempre essa grande quantidade de líquido significa que a criança tem síndrome de Down. É necessário que a mãe passe por outros tipos de exames, como o ultrassonográfico, feito por via abdominal, que mede a espessura da *translucêncianucal* e o comprimento do feto (DÉA *et al*, 2009).

Por mais que esses exames representem um grande avanço na medicina, é sempre válido realizar o exame *cariótipo*, já que a chance de erro é mínima, sendo ele mais recomendado por ser um exame mais específico.

## **ATENDIMENTO À CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN**

O desafio proposto ao professor na inclusão do aluno com necessidades especiais também está, muitas vezes, relacionado à sua própria formação inicial, que necessita de atualização frente às exigências da perspectiva da educação inclusiva. Sua experiência no campo de atuação, por maior que seja, às vezes não basta para compreender a diversidade, fazendo-se necessária a formação continuada e uma postura criativa frente aos problemas.

A educação inclusiva requer profissionais com “talento artístico” para dar conta das singularidades em sala de aula e assim desenvolver uma prática de reflexão na ação. Este profissional precisa exercer sua função com competência e interação da teoria com a prática. Diante dos desafios da inclusão, os professores evoluem na sua maneira de fazer acontecer a aprendizagem nas suas aulas, pois a presença de crianças com deficiência na sala de aula pode provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos (CARVALHO, 2003).

Por se ter um atraso na fala, a criança com síndrome de Down comunica-se através de gestos. Isso que faz com que as pessoas que estão ao seu redor possam entendê-la. Sobre isso, Porto-Cunha e Limongi salientam que: “Na criança com síndrome de Down, a comunicação gestual desenvolve-se tal qual na criança com desenvolvimento típico (DT), porém, observa-se que a primeira utiliza os gestos dêiticos por um período mais longo do que a segunda”. (2008, p. 244). Os gestos são um dos primeiros meios que a criança encontra para se



comunicar. Isso não acontece apenas com as crianças que tem deficiência, mas sim com todas as crianças em geral. Outro apoio que a criança pode contar seria com a ajuda da mãe.

É por meio da escola que a criança aprende a ter autonomia. Ela também pode contar com apoio dos pais em casa para auxiliá-la no aprendizado. Os pais podem incentivar as crianças em casa, através de jogos e brincadeiras que estimulem a criança, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente.

Tudo o que se aprende nas instituições de ensino poderá ser reforçado pelos pais em casa. Assim é possível esclarecer o papel que a escola exerce sobre as crianças, e o quanto ela é importante para seu desenvolvimento. Para Gracêz (2010 *apud* CARVALHO 2010) assevera que:

As escolas de ensino regular não podem recusar um aluno com necessidades especiais. O que pode ser feito é incentivar para que essas crianças sejam inseridas nas instituições de ensino, juntamente com as outras crianças, porém, um com atendimento especializado para sua deficiência.

A inclusão de uma criança com deficiência não é uma tarefa fácil nem para o professor, nem para a criança que apresenta a deficiência, e muito menos para a sala que irá acolher essa criança. Para isso é necessário que haja uma ligação com a instituição de ensino e com a família. Nos momentos em que a criança fica em casa com a família ela também pode aprender da mesma forma que aprende no lugar onde ela estuda. O professor deve contar com a ajuda da coordenação para que haja recursos na aprendizagem dessa criança com deficiência.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a análise apresentada existem caminhos que podem ser percorridos para chegar ao resultado desejado. São chamados de Procedimentos Metodológicos ou Métodos. Por meio deles se chega aos objetivos que foram traçados. Esse tipo de processo acontece para que seja possível verificar quais as dificuldades encontradas e encontrar uma maneira que possa esclarecer o problema.

Para abordagem dessa análise foi utilizada a forma de pesquisa quali-quantitativa. A pesquisa tem como objetivo a sondagem e interpretação dos fatos, procurando conhecer outros métodos que incluam as crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. Por sua vez, esta forma de pesquisa, fornece dados que foram coletados por meio da pesquisa *in loco*,



proporcionando um melhor entendimento da análise exposta. Partindo disso, foi analisada a fundamental importância do uso de recursos que visem a melhorar o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down e incluí-las no ensino regular.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa adota a forma exploratória, enfocando a análise do processo de inclusão das crianças com síndrome de Down no ensino regular. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de extrema importância para esse tipo de procedimento. Com base em autores de renome, artigos, livros, monografias entre outros materiais, foi possível obter um conhecimento aprofundado sobre o tema.

Os procedimentos metodológicos são necessários para conhecer qual o melhor caminho a se seguir para que as crianças que apresentam a síndrome de Down, quando incluídas em uma sala de ensino regular, consigam aprender como as outras crianças.

No que tange ao procedimento técnico adotado, optou-se pela pesquisa de campo, a partir da qual foram coletados dados respaldados em roteiros de entrevistas. Estes, de antemão, foram enviados para as entrevistadas, pessoas que convivem com as crianças que apresentam a síndrome de Down. Foram respeitadas as opiniões das pessoas entrevistadas, que deram seus relatos de acordo com as experiências que adquiriram trabalhando com crianças que possuem a deficiência.

O método utilizado foi o monográfico. O tema exposto é a análise do processo de inclusão das crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. Esse método é utilizado para a conclusão de um curso superior, servindo para a aquisição de certificação. A pesquisa é orientada por um professor que direciona sua evolução.

## **PESQUISA DE CAMPO**

A pesquisa de campo foi realizada através de entrevista semi estruturada. Fizeram parte da coleta três pessoas, sendo elas: uma professora que atua em Educação Especial, uma mãe de um aluno com síndrome de Down e a monitora exclusiva que acompanha todas as atividades da criança que apresenta a deficiência. Para cada uma dessas pessoas foram feitas entrevistas, a partir das quais foi possível coletar dados sobre como é o processo de aprendizagem da criança.

A pesquisa de campo fez-se necessária para que se pudessem averiguar quais as dificuldades que as crianças com síndrome de Down geralmente enfrentam quando são



inseridas no ensino regular e se elas conseguem acompanhar as aulas da mesma forma que as outras crianças.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica descritas possibilitam uma melhor interpretação dos dados obtidos, a fim de que haja esclarecimento dos objetivos e aproximação entre o tema estudado e a realidade objetiva.

Assim, foi possível estruturar uma análise detalhada do processo de inclusão das crianças com síndrome de Down, quando inserida no ensino regular. Por meio da pesquisa de campo, pôde-se descobrir como é o convívio da criança com síndrome de Down no âmbito escolar, se ela consegue ou não acompanhar a turma e como está seu desenvolvimento em sala de aula.

Mesmo que apresente um pouco de dificuldade de aprendizagem, a criança com síndrome de Down tem o direito de ser incluída em uma escola de ensino regular. A criança que apresenta a deficiência poderá contar com a ajuda da professora da classe, da família, da escola, de profissionais especializados e de todos que estejam dispostos a ajudá-la.

## **DISCUSSÕES**

Conforme observado nas entrevistas com a mãe da criança com síndrome de Down, a confirmação veio com o exame de cariótipo. Déa *et al* (2009, p. 22) relatam que para saber se a criança apresenta a síndrome de Down “ [...] é necessário que ela passe por um estudo genético chamado *cariótipo*. Esse material é coletado através de amostras de sangue do cordão umbilical ou então do líquido amniótico, só assim poderá saber qual o tipo específico da síndrome de Down”.

A mãe encara muito bem a deficiência da criança, incentivando sempre sua aprendizagem em casa. Já o pai da criança, no momento do nascimento, não aceitou o fato muito bem, embora atualmente colabore para o sustento da criança. Sobre isso, Porto-Cunha; Limongi (2008) salientam que a mãe é a mediadora entre as ações da criança com o ambiente, além desse apoio com a mãe, a criança também conta com a ajuda de gestos para se comunicar. Os autores nos mostra melhor isso:



O uso dos gestos comunicativos acompanhados da fala é desenvolvido pelas crianças entre o final do período sensório-motor e início do pré-operatório, segundo os estudos de Piaget. Na criança com SD, a comunicação gestual desenvolve-se tal qual na criança com desenvolvimento típico (DT), porém, observa-se que a primeira utiliza os gestos dêiticos por um período mais longo do que a segunda. A seguir, ela passa a utilizá-los simultaneamente aos simbólicos<sup>1</sup>. Essas crianças continuam utilizando os gestos durante um período longo, variando-os conforme o contexto do ambiente, com o objetivo de se fazerem melhor compreendidas pelo interlocutor (2008, p. 4).

Na entrevista com a professora da criança com síndrome de Down, pôde ser observado que mesmo sendo formada na área ainda não havia trabalhado com crianças que apresentam a deficiência, fato que lhe gera insegurança. Ela relatou que a criança com deficiência não consegue acompanhar os colegas de sala. Mesmo assim, já apresentou um quadro significativo de melhora dentro de suas limitações. A professora também afirma que sempre recebeu da direção da escola auxílio para trabalhar com a criança.

Nos dados coletados com a monitora que auxilia a criança, fica claro que ela não possui uma graduação e nem especialização para trabalhar com crianças que apresentam deficiência. Mesmo assim, procura ajuda da direção e da professora de classe, para auxiliar na aprendizagem da criança. Ela possui um ótimo convívio com a criança e já percebeu uma melhora considerável na aprendizagem da mesma. Contudo, ainda conta com a ajuda da monitora para auxiliar nas atividades. Carvalho (2003, p. 59) afirma que “[...] a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes. Porém nem sempre estes profissionais estão preparados para tal desafio”.

Vale ressaltar também que no momento da entrevista com a professora de classe da criança que apresenta a deficiência, ela (a professora) salientou que os demais alunos não apresentam em nenhum momento alguma discriminação em relação à criança com deficiência. Mesmo eles não sabendo das dificuldades da outra criança, eles a tratam como uma criança igual às outras.

Para amenizar os problemas em alfabetizar crianças com deficiência contamos com a ajuda das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais, para melhor ensino dessas crianças. Segundo Carvalho, 2010 “O papel da APAE não é alfabetizar, mas desenvolve questões que ajudam neste recurso com atividades, o que promove um salto na aprendizagem”. As crianças que não frequentam a instituição de ensino especial terão um



pouco mais de dificuldades na hora de aprender, pois não terão à disposição os recursos que essas instituições fornecem.

Mesmo não frequentando o ensino das APAEs, as crianças que possuem a deficiência conseguem ser atuantes na sociedade e observar seus direitos e deveres. Por meio das dificuldades que encontram no caminho, muitas vezes acabam se fortalecendo, pois a vontade de crescer, almejar uma profissão e ocupar seu lugar na sociedade é maior. Déa *et al* (2009, p. 12) lança luz sobre a questão ao dizer que as pessoas que apresentam a deficiência, são capazes de conquistar progressos no meio em que ele vive, tanto para si, como para os outros, comprovando o mesmo que a única diferença entre eles, são a sua genética. Essas pessoas com a deficiência passaram a obter nos dias de hoje uma perspectiva de vida, como as outras pessoas. Para salientar melhor isso os autores nos advogam que: “[...] as estimulações disponíveis e a aceitação dos pais, da família e da sociedade, o indivíduo com síndrome de Down tem, hoje, perspectiva de uma vida útil, feliz e muito próxima da realidade vivenciada pelas pessoas que não tem essa síndrome”.

Para que o professor consiga trabalhar bem com todos os alunos, deficientes ou não, é necessário seu aperfeiçoamento na área. Quanto maior seu conhecimento, maior sua segurança na hora de ensinar, aumentando significativamente as chances de êxito pedagógico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É significativo o número de pessoas portadoras de síndrome de Down. Sua inserção em ambiente escolar comum é um desafio de grande porte, dado o despreparo dos profissionais para atuar com essas pessoas. Justamente por essa razão, muitos agentes escolares temem que as crianças com síndrome de Down acreditem serem incapazes, não se esforçando por educá-las ou prover-lhes recursos educativos.

Esta pesquisa teve como objetivo entender como ocorre a inserção das crianças que apresentam a síndrome de Down no ensino regular juntamente com as outras crianças de mesma faixa etária. A partir da análise dos dados obtidos pela pesquisa de campo, bem como da interpretação de textos referentes ao tema, constatou-se que é de suma importância promover a inclusão das crianças com síndrome de Down na escola comum, de modo a evitar quaisquer tipos de segregação e proporcionar-lhe um ambiente igualitário de aprendizagem.



Através da presente pesquisa, os profissionais de ensino poderão encontrar, em um só texto, questões sobre a síndrome, o que a sociedade pode fazer para permitir sua inclusão e o quão importante é garantir seu desenvolvimento em um ambiente comum.

Um ponto significativo levantado a partir da conclusão deste trabalho é a defesa do seguinte ponto de vista: crianças com síndrome de Down não devem ser relegadas às APAEs, mas todas as instituições de ensino devem se preparar para absorver estas crianças, oferecendo uma educação de qualidade e adequada para seu desenvolvimento. A educação é para todos, e o termo *todos* inclui as crianças com síndrome de Down.

Não só as instituições de ensino precisam se adaptar, estrutural e pedagogicamente, como também cada professor, individualmente, precisa munir-se de conhecimentos para saber educar a criança com síndrome de Down, minimizando os obstáculos de aprendizagem decorrentes da deficiência. O professor precisará buscar meios para transferir o seu conhecimento por meio de técnicas que permitam à criança com Down aprender eficaz e sólidamente.

A partir da pesquisa, pôde-se observar que o processo de ensino e aprendizagem de uma criança não é algo simples. Para que o professor compreenda esse processo, é necessário que fique atento às fases de desenvolvimento das crianças, compreendendo dessa forma como o fenômeno acontece. Por mais que o professor já tenha estudado várias teorias que versem sobre o desenvolvimento da criança, na prática nem sempre tudo funciona como na teoria, pois cada criança tem seu momento e a sua maneira de aprender.

O conhecimento se erige, na maioria das vezes, pela interação de um mediador. Este vai auxiliar a criança a atualizar conhecimentos e habilidades em potencial. No ambiente escolar, o professor de classe e os coleguinhas são os mediadores de aprendizagem, pois ajudam as outras crianças que não estão conseguindo entender o conteúdo. O professor deverá intervir de uma maneira direta. É dele a função de ajudar a criança a progredir em sua aprendizagem, contribuindo para amenizar quaisquer dificuldades cognitivas.

Esta pesquisa incentiva a realização de futuras pesquisas que tratem das metodologias que o professor pode utilizar para que a criança com algum tipo de deficiência consiga assimilar o conhecimento transmitido em sala de aula.

## **ABSTRACT**



## ANALYSIS OF THE INCLUSION OF A CHILD IN THE AGE OF 4 TO 5 YEARS WITH DOWN SYNDROME IN CHILDHOOD EDUCATION

The present work has as an emphasis an analysis of the process of inclusion of a child with Down syndrome in early childhood education. The learning of children occurs according to their limits. Children who are under development have some kind of difficulty when it comes to learning, and the same is true for children with Down syndrome. They present greater difficulties due to their deficiency, or it can happen that this learning happens quickly as it happens with other children, however it should be the inclusion of this child in the regular education. The use of appropriate pedagogical methodologies and assistance is essential for this learning and development process to take place. Thus, the following questions are asked: Are children with Down syndrome able to improve their performance through the Association of Parents and Friends of the Exceptional? Are APAEs following children with this disability and encouraging them to improve their learning to follow regular education? The methodological procedures used in the research include bibliographic study and field research. Through the same it is expected to obtain a better analysis of the problem. For a better understanding and deepening in the subject will be carried out the qualitative and quantitative research, where will be analyzed how is the process of inclusion of children with Down syndrome in relation to children in the same age group. Participants will be 3 people involved in the school process of a child with Down syndrome. Through the procedures used it is expected to respond significantly to the problem.

Key words: Down syndrome. Inclusion. Teacher. Intervention.

### REFERÊNCIAS

BONOMO, Livia M.M.; ROSSETTI, Claudia B. **Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de criança com síndrome de down.** Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n3/07.pdf>> Brás, 2010. Acesso em: 17 de mar 2017.

CARVALHO, Ivani M. **Escola especial deve servir como apoio para inclusão de alunos.** Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/escola-especial-deve-servir-como-apoio-para-inclusao-de-alunos,2e68ec8d7cbea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Educação, 2010. Acesso em: 12 jul. 2017.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Educação Inclusiva. 3 edição. Porto Velho: Mediação, 2003.

DÉA, Vanessa H.S.D. *et al.* **Síndrome de down** (informações, caminhos e história de amor. Editora: Phonorte. 2009.

FREIRE, Rosália C.L.; MELO, Symone F.; HAZIN, Izabel. **Aspectos neurodesenvolvimentais e relacionais do bebê com síndrome de down.** Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n2/v32n2a05.pdf>> Bogotá, 2014. Acesso em: 5 de maio 2017.



PORTO-CUNHA, Eliza; LIMONGI, Suely C. O. **Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de down.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-56872008000400007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872008000400007)> São Paulo, 2008. Acesso em: 17 mar. 2017.

## **8 INGLÊS PARA CRIANÇAS: CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ederson da Paixão

Especialista em Educ. Especial, Educ. Infantil e Docência do Ensino Superior

[ederson.qtg@gmail.com](mailto:ederson.qtg@gmail.com)

Colégio Dom Bosco – Siqueira Campos – PR

### **RESUMO**

A Língua Inglesa se apresenta, atualmente, como veículo de comunicação internacional levando cada vez mais as pessoas a buscarem seu aprendizado para questões que vão desde o interesse pela compreensão de uma música até necessidades relacionadas a intercâmbios ou relações comerciais, por exemplo. O ensino do inglês está presente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos, desde a Educação Infantil, com o propósito de apresentar à criança ainda pequena um idioma estrangeiro, afinal, quanto mais cedo se inicia o estudo de uma língua estrangeira, maior é a facilidade de se aprendê-la. A seleção de materiais para as aulas de Língua Inglesa acaba se apresentando, muitas vezes, como um grande desafio para o docente, uma vez que em diversas situações os profissionais de língua estrangeira seguem materiais prontos e acabam por aplicá-los em sala muitas vezes sem reconhecer sua eficácia ou não como ferramenta didática. Outro obstáculo para o trabalho docente diz respeito à formação de professores habilitados em um idioma estrangeiro, pois em várias situações até mesmo a formação acadêmica dos profissionais acaba apresentando falhas. A partir das ideias apresentadas pretende-se, por meio do presente trabalho de cunho bibliográfico, destacar a contribuição da confecção de materiais didáticos como ferramenta pedagógica para o processo ensino-aprendizado do inglês na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, facilitando a prática docente e, conseqüentemente, proporcionando um maior interesse pelo seu aprendizado por parte dos alunos. Dessa maneira, espera-se que a presente pesquisa sirva de incentivo e até mesmo de base para que docentes de Língua Estrangeira Moderna (LEM) elaborem seu próprio material didático buscando constantemente a utilização de recursos diferenciados para a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Inglês. Materiais didáticos. Formação profissional. Prática docente.

### **INTRODUÇÃO**



**S**er professor nos dias atuais vem se tornando cada vez mais um desafio e diversos são os fatores que colaboram com essa realidade. Muitos profissionais enfrentam diariamente a desmotivação discente, bem como a falta de valorização do seu trabalho, o que faz com que sua prática seja, em alguns casos, uma tarefa árdua.

Em um mundo tecnológico é um verdadeiro desafio ser docente, pois o profissional tem que driblar as diversas formas de entretenimento existentes para que possa atingir os estudantes com os conteúdos de sua aula que, em alguns casos, podem não ser tão atrativos. De acordo com esta perspectiva, o educador deve ter em mente o planejamento das atividades que serão empreendidas com o intuito de analisar e de repensar sobre os materiais didáticos que são utilizados em sala de aula, de forma que estes possam apresentar resultados satisfatórios para o processo ensino-aprendizagem.

No que concerne à escolha dos materiais para a prática docente nas aulas de Língua Inglesa, constata-se que em muitos casos os profissionais não têm tanta autonomia no momento da seleção dos mesmos, devendo seguir conteúdos pré-definidos por materiais que devem ser aplicados sem o conhecimento prévio da turma com a qual será utilizado. Na maioria das vezes, o educador se vê obrigado a fazer uso e a cumprir conteúdos desgastantes ou ultrapassados, pois já fazem parte do livro didático, ou do planejamento bimestral ou semestral, por exemplo.

Outra questão que também merece destaque corresponde ao fato de que muitos docentes não buscam a constante formação e o aprimoramento dos conceitos adquiridos na graduação. Em muitos casos, por mais que o professor veja que a prática em sala não esteja apresentando resultados satisfatórios, este não procura aprimorar a sua metodologia com materiais didáticos diferenciados, os quais poderão ser um grande aliado ao seu trabalho e, inclusive, facilitá-lo.

Por meio das reflexões a serem empreendidas, o presente artigo pretende destacar a importância da elaboração de materiais didáticos para as aulas de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como modo a contribuir com a prática docente e despertar o interesse dos estudantes. Além disso, espera-se também que a presente pesquisa sirva como contribuição para o enriquecimento da metodologia dos professores, tendo em vista o trabalho com uma língua estrangeira para crianças.



Muitas vezes a escolha e o preparo das aulas e atividades para os anos finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio, já é uma tarefa árdua para o professor de Língua Inglesa. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, essa questão tende a ser mais exigente necessitando de um maior tempo para a sua elaboração, além de mais dedicação e preparo por parte do educador.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A elaboração de materiais didáticos para as aulas de inglês precisa apresentar contribuições válidas para o processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o trabalho não deve ser desenvolvido por acaso.

É importante ressaltar que, acima de tudo, a criança é um sujeito capaz de produzir cultura além de construir sua identidade nas mais diversas atividades cotidianas (BRASIL, 2010). Segundo as considerações de Brown (2007) é necessário que, ao desenvolver atividades para as aulas de Língua Inglesa com crianças, o educador tenha o conhecimento de que a concentração dos alunos é reduzida e, portanto, necessita uma diversidade de ações.

Sobre a elaboração do material didático, Leffa (2007) destaca que este deverá estar adequado à proposta que será desenvolvida, bem como ao nível de conhecimento dos alunos. Além disso, o autor pontua que este deverá seguir algumas etapas para a sua produção, sendo estas a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação.

No que concerne à formação de professores de língua estrangeira, Leffa (2008, p. 354) expõe que esta é uma questão que envolve o domínio da língua ensinada e também da ação necessária para que o aprendizado realmente aconteça no ambiente escolar. Nessa ótica ressalta-se que a formação do docente de língua estrangeira envolverá diferentes áreas do conhecimento.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O desenvolvimento da presente pesquisa está pautado em um estudo de cunho bibliográfico. Dessa forma, as considerações empreendidas acerca da temática estarão embasadas no diálogo de diferentes autores.

O presente artigo apresentará, primeiramente, algumas considerações sobre o processo ensino-aprendizado da Língua Inglesa na educação infantil e anos iniciais do ensino



fundamental. Diante dessa realidade, pretende-se ressaltar brevemente os aspectos positivos do ensino de uma segunda língua para crianças.

Posteriormente serão empreendidas reflexões acerca da produção de materiais didáticos para as aulas de língua estrangeira, tendo-se em vista a necessidade de o educador ser criativo, de modo a se explorar o lado lúdico visando a garantia de um aprendizado eficaz. Por fim, serão apresentadas, ainda, algumas sugestões de materiais didáticos que podem ser confeccionados pelos docentes, no intuito de facilitarem suas práticas e, sem dúvida alguma, despertarem o interesse dos alunos para o estudo da Língua Inglesa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Pensando na importância da comunicação e na assimilação de diferentes informações e culturas, bem como a sua necessidade para a formação dos indivíduos em um mundo globalizado, entende-se a contribuição do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, uma vez que a criança é um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

É no pleno desenvolvimento das crianças que se deve iniciar o aprendizado por uma segunda língua, de maneira que estas serão capazes de assimilar outro idioma devido à sua plasticidade cerebral. Porém, na maioria das vezes os professores que trabalham com língua estrangeira na educação infantil não têm um direcionamento e orientação adequados quanto à sequência bem como quais conteúdos devem ser contemplados durante as aulas. Além disso, muitos educadores não são capazes de avaliar quais atividades são mais eficazes ou quais habilidades podem (e devem) ser desenvolvidas nas crianças por meio das atividades realizadas durante as aulas de inglês tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Leffa (2008, p. 354) destaca que “a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua



acontecer na sala de aula”. O que ocorre, entretanto, é que diante dessa realidade alguns professores acabam elaborando atividades que podem não atender às necessidades muitas vezes por falta de formação adequada. Dessa maneira evidencia-se novamente a importância do constante estudo e do planejamento por parte do docente de Língua Inglesa, para que suas aulas possam ofertar um conteúdo de qualidade visando a uma aprendizagem significativa.

Levando-se em consideração as ideias apresentadas sobre a falta de materiais que satisfaçam as necessidades das aulas de inglês para crianças, é importante que o professor realize uma análise da realidade de suas turmas de modo a verificar quais atividades podem ser realizadas. Além disso, o próprio profissional poderá elaborar as atividades que o auxiliarão na sala de aula.

Por mais que o docente não tenha dons artísticos para a confecção de um material didático que explore o lúdico e, conseqüentemente atraia a atenção das crianças, este poderá fazer uso de uma fonte inesgotável de informações e de ideias a seu favor: a *Internet*. Nela há uma inúmera quantidade de propostas didáticas que poderão ser adaptadas à realidade enfrentada por cada professor, despertando o seu lado criativo para o desenvolvimento da prática docente. Esta é, sem dúvida alguma, uma oportunidade de se fazer uso da tecnologia a favor da educação, uma vez que diversas informações de outras realidades sociais ou culturais são aproximadas às nossas.

Com relação ao uso das atividades didáticas nas aulas de inglês, vale acrescentar que estas devem explorar cada vez mais o lado lúdico além de serem breves, de modo que assim possam garantir o aprendizado eficaz. Além disso, os profissionais devem ter em mente que o reduzido tempo de concentração dos discentes exige uma multiplicidade de ações que possam manter o interesse e a motivação nas aulas (BROWN, 2007).

Outro aspecto a ser enfatizado consiste no tipo das atividades que são propostas, pois estas devem acompanhar o seu desenvolvimento levando-se em consideração a sua idade e realidade, por exemplo. Espera-se que haja o desenvolvimento de atividades visando “(...) articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

O professor deve considerar que o trabalho com uma segunda língua com as crianças pode não ser uma atividade simples e que muito menos acontece de maneira rápida. As crianças estão em uma fase de aprendizado de conteúdos e de desenvolvimento de habilidades



em sua língua materna e a Língua Inglesa entra nesse processo como segundo idioma. Assim, em muitos casos, a aceitação de alguns comandos em um idioma diferente daquele ainda em desenvolvimento e falado por elas (no caso a Língua Portuguesa), pode levar algum tempo para que ocorra.

Ao pensar na produção de materiais didáticos, deve-se, conseqüentemente, pensar na aprendizagem que estes possibilitarão. Leffa (2007, p. 16) aponta que

para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance o que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material.

Por meio das ideias acima fica claro que o material utilizado deve ter relação com o conhecimento prévio dos alunos e com os objetivos esperados pelo professor. Uma vez que a criança consegue relacionar aquilo que ela já sabe com o material com o qual está em contato, haverá, portanto, o sucesso para com a atividade que será desenvolvida.

Para Leffa (2007, p. 17) “o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas.” Dessa forma, ao se pensar na elaboração dos materiais didáticos para o trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve-se levar em consideração, acima de tudo, as necessidades dos alunos de modo que o trabalho venha a atender a esses objetivos. Assim, por meio do planejamento do professor, percebe-se que o material não deve ser elaborado por acaso, sem uma função específica, mas o educador deve saber o porquê trabalhar determinado conteúdo e de que maneira este poderá ser recebido pela turma.

Para a produção dos materiais didáticos deve-se considerar quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação (LEFFA, 2007). A análise verifica se o material está adequado ao conhecimento do aluno; o desenvolvimento traz uma definição clara dos objetivos daquilo que será desenvolvido com o material; na implementação é apresentado quem utilizará e de qual forma o material será usado; e na avaliação é destacada a maneira pela qual o conhecimento do aluno é avaliado.

A seguir serão apresentadas algumas propostas de confecção de materiais didáticos simples, mas que podem ser utilizados nas aulas de inglês com crianças como forma de



enriquecer o trabalho docente e despertar a atenção e curiosidade dos alunos. Vale ressaltar que estas sugestões poderão ser substituídas ou alteradas, tendo-se em vista a necessidade ou realidade de cada professor.

## **SUGESTÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AS AULAS DE LE**

Quando o professor conhece a realidade com a qual está em contato durante as aulas e busca por atividades inovadoras para a sua prática docente, sem dúvida alguma este encontrará maior facilidade para transmitir o conteúdo e, conseqüentemente, haverá maior aceitação por parte da turma. Portanto, a produção de materiais deve contemplar tal realidade, uma vez que o sucesso em sala de aula depende, na maioria das vezes, do planejamento.

Segundo Leffa (2007, p. 28)

quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadas.

A elaboração de atividades por parte do professor pode partir de ideias simples, as quais poderão se aprimorar com o passar do tempo. Partindo dos “bastidores” e se apresentando nos “palcos” das salas de aula, percebe-se que quando um trabalho é bem elaborado, provavelmente apresentará resultados gratificantes.

A utilização de desenhos, imagens, ilustrações, tudo aquilo que venha a trabalhar com os diferentes sentidos, podem ser utilizados como forma de auxílio no processo ensino-aprendizado da língua estrangeira na educação infantil e também nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que “a produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2007, p. 15). Dessa forma, a presente pesquisa apresentará como sugestão os seguintes materiais: Jogo da Memória (*Memory Game*), Números e Formas Geométricas (*Numbers and Shapes*), Completando os Animais (*Completing the Animals*), Dobraduras (*Folded Papers*) e, por fim, Livro de Inglês da Sala (*Class English Book*).



**a) Jogo da Memória (*Memory Game*):**

O presente material pode ser elaborado tendo em vista o desenvolvimento de diferentes conteúdos: cores (*colors*), números (*numbers*), animais (*animals*), dentre outros. A sugestão para o presente jogo é a confecção de um tabuleiro em formato de joaninha (*ladybug*), o qual tornará a atividade mais criativa e interessante para os alunos. A estrutura do tabuleiro pode ser confeccionada em papel cartão, cartolina ou EVA, e o molde pode ser retirado da *Internet*. Para a confecção das peças do jogo serão necessárias tampinhas de garrafa pet, de modo que as imagens serão coladas do lado de dentro das mesmas as quais serão dispostas sobre o tabuleiro da *ladybug* para formar as suas pintinhas.

**b) Números e Formas Geométricas (*Numbers and Shapes*):**

A presente atividade deve ser elaborada a partir do uso de palitinhos de sorvete. Serão necessários três palitinhos ao menos e, na ponta de cada um deles serão escritos os números de um a três formando uma sequência. Para fazer as formas geométricas os palitos serão juntados com uma fita adesiva do lado oposto para que o desenho seja feito no verso e colorido com tinta. O objetivo da presente atividade é formar a sequência dos números trabalhando a oralidade (*one, two, three*) e, além disso, formar a figura geométrica corretamente e também trabalhar a oralidade por meio dela (*triangle, square, circle, rectangle*).

**c) Completando os Animais (*Completing the Animals*):**

O presente recurso tem como objetivo desenvolver a coordenação motora dos alunos, de forma que, em uma folha sulfite será impressa a imagem de um animal (*animal*) pela metade. As crianças deverão terminar o traçado do desenho de acordo com a outra metade do mesmo e, em seguida, colorir a imagem.

**d) Dobraduras (*Folded Papers*):**

As dobraduras podem ser um recurso interessante para as aulas de Língua Inglesa na educação infantil. Ao trabalhar os animais em inglês, o professor pode levar para a sala de aula dobraduras de animais para auxiliá-lo na prática docente. Por se tratar de uma técnica que as crianças ainda na educação infantil não serão capazes de desenvolver sozinhas, o docente poderá levar algumas dobraduras prontas para trabalhar o vocabulário relacionado aos animais



(*animals*) e, no final da aula entregar algumas para que as crianças possam brincar na sala de aula e depois levar para casa.

### **e) Livro de Inglês da Sala (*Class English Book*):**

Cores, imaginação e criatividade não faltam nas aulas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, a proposta de se desenvolver um livro da sala pode tornar as aulas mais atrativas, pois os alunos serão capazes de participar de uma atividade que trabalhará a ideia de coletividade. O material poderá ser elaborado de maneira simples, onde será entregue para cada aluno uma folha com algumas frases para serem completadas, como por exemplo: *My name is...* (Meu nome é...); *My favorite color is...* (Minha cor favorita é...); *My favorite animal is...* (Meu animal favorito é...). Depois de todas as frases serem respondidas pelos alunos e de serem corrigidas junto com o professor, as crianças serão estimuladas a fazer um desenho do animal que mais gostam na mesma folha para a composição do livro. O conteúdo a ser trabalhado pode variar de acordo com o assunto estudado e a criatividade do professor.

As propostas de materiais aqui apresentados são algumas sugestões que podem ser utilizadas nas aulas de inglês com crianças. Sem dúvida alguma, outros exemplos de atividades podem ser desenvolvidos levando-se em consideração a necessidade de um trabalho diferenciado que seja capaz de chamar a atenção dos alunos para o aprendizado de uma língua estrangeira nos dias atuais, considerando-se a sua necessidade nas mais diferentes áreas da atividade social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino do inglês nos dias atuais é essencial tendo-se em vista a necessidade de domínio de uma língua aceita internacionalmente, como é o caso do inglês. Seu ensino tende a acontecer bem cedo, pois algumas instituições de educação infantil oferecem o inglês em seu currículo escolar.

O trabalho com uma língua estrangeira com crianças deve ser diferenciado, explorando cada vez mais o lúdico de forma que elas aprendam por meio de atividades que se apresentam mais como brincadeiras e diversão. Quanto mais à vontade elas estiverem no desenvolvimento das atividades propostas, mais seguras se sentirão durante as aulas e, conseqüentemente, apreenderão ainda mais vocabulário.



A constante formação profissional e o planejamento das atividades a serem utilizadas em sala de aula são essenciais para se obter o sucesso na prática. Para isso, é fundamental que cada professor avalie as necessidades de suas turmas e desenvolva uma prática que atenda aos interesses e às necessidades de seus alunos, sem deixar de lado o seu comprometimento com o conteúdo da disciplina e a cultura que as crianças trazem consigo.

A presente pesquisa não pretendeu esmiuçar os conceitos e abordagens aqui apresentados, mas sim servir de embasamento para profissionais da área ou afins, podendo ainda desdobrar-se em estudos futuros.

#### **ABSTRACT**

#### **ENGLISH FOR CHILDREN: PRODUCTION OF TEACHING MATERIALS FOR FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

The English language is nowadays a way for the international communication leading more and more people to learn it for issues ranging from the interest in understanding a song to needs related to exchanges or commercial relations, for example. Teaching English has been present since Elementary School and in some cases since Early Childhood Education, with the purpose of presenting to young child a foreign language, after all, the sooner the study of a foreign language starts, the easier the learning process is. The selection of the materials for the English classes often presents itself as a huge challenge for the teacher, because in several situations the foreign language teachers follow previous materials and end up applying them in the classroom many times without recognizing them or not as an effective teaching material. Another obstacle to teaching process is the training of qualified teachers in a foreign language, because in many situations even the academic training of the professionals ends up in failures. Based on the ideas presented, this work intends to highlight the contribution of the production of teaching materials as a pedagogical instrument for the teaching-learning process of English at Early Childhood Education and at Elementary School, facilitating the teaching practice and, consequently, providing a greater interest from the students. Thus, it is expected that this work will be an incentive and even a base for teachers of Modern Foreign Language (MFL) to develop their own teaching material aiming for constantly use of differentiated resources for the classroom practice.

Keywords: English. Teaching materials. Professional qualification. Teaching practice.

#### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BROWN, D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Pearson Education, 2007.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas Estrangeiras. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

\_\_\_\_\_. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 15-41.



## 9 LITERATURA: O USO DE FÁBULAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ederson da Paixão

Especialista em Educ. Especial, Educ. Infantil e Docência do Ensino Superior

[ederson.qtg@gmail.com](mailto:ederson.qtg@gmail.com)

Colégio Dom Bosco – Siqueira Campos – PR

### RESUMO

Aprender inglês nos dias atuais deixou de ser uma questão de privilégio e passou a ser uma necessidade, pois consiste em um requisito de extrema importância para as mais diversas áreas da atividade social sendo utilizado em questões profissionais, no lazer, nas viagens e acordos internacionais, por exemplo. Assim sendo, as aulas de Língua Inglesa das escolas regulares devem proporcionar condições para que o aprendizado deste idioma estrangeiro seja eficaz e satisfatório. Pensando nisso, este trabalho pretende apresentar a contribuição das fábulas como ferramenta didática para o processo ensino-aprendizagem do inglês como Língua Estrangeira Moderna (LEM), por meio de um estudo de cunho bibliográfico pautado no diálogo de diferentes autores sobre o assunto. Tendo em vista que o trabalho com uma LEM exige por parte do docente constante formação e preparo, já que em um mundo globalizado e cercado pelos avanços tecnológicos o uso de metodologias tradicionais que muitas vezes são distantes da realidade dos discentes podem não proporcionar um resultado satisfatório para a prática educativa (gerando, na maioria das vezes, indisciplina e desmotivação), propõe-se empreender discussões acerca da necessidade do desenvolvimento de atividades diferenciadas que possam garantir a efetivação de práticas docentes eficazes. Diante do exposto pretende-se, por meio do presente artigo, destacar a contribuição do trabalho com textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental como forma de enriquecimento do trabalho docente, visando à assimilação de vocabulário e gramática, ao mesmo tempo em que atua na motivação do hábito da leitura dentro e fora da sala de aula, uma vez que dificilmente os alunos têm contato com a literatura nas aulas de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Leitura. Literatura inglesa. Língua estrangeira moderna. Formação docente.

### INTRODUÇÃO

O uso das novas tecnologias possibilita a troca de informação e favorece a comunicação global, o que se constitui em um fator importante para o processo de organização das sociedades, favorecendo, assim, a ampliação do horizonte cultural e linguístico das pessoas. Dessa maneira, por meio do contato com diferentes veículos de comunicação (aliados aos avanços das novas tecnologias e aprimoramento das já existentes), o contato com uma língua estrangeira já é uma realidade que faz parte da rotina de qualquer indivíduo.



Nos dias de hoje percebe-se que a Língua Inglesa não só se apresenta como uma língua de comunicação universal, mas também está presente nas mais diferentes atividades do cotidiano, pois está inserida na vida das pessoas mesmo que estas não tenham consciência. Diante disso, pode-se dizer que aprender inglês nos dias de hoje é essencial para estar conectado às mais diversas transformações sociais e, acima de tudo, ser capaz de interagir com diferentes pessoas em qualquer parte do mundo.

Ao falar do processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa é essencial refletir acerca de como este se constitui na prática. Cada vez mais se percebe que o trabalho com um idioma estrangeiro nas escolas regulares de ensino tem se tornado um obstáculo, uma vez que a formação de profissionais da área tem mostrado certa insuficiência principalmente por formar professores que não são fluentes na língua ensinada e que, em muitos casos, não dominam ou não seguem uma metodologia de ensino que satisfaça a necessidade e o interesse dos discentes.

Diante de tal fato, é fundamental repensar as práticas de ensino utilizadas em sala de aula, uma vez que essas são essenciais para que o processo ensino-aprendizagem tenha um resultado satisfatório. Uma boa aula necessita de um bom planejamento e um bom planejamento necessita de motivação e de estudo por parte do professor. Assim, antes de elaborar uma aula de língua estrangeira (em especial de inglês), o educador deve conhecer a sua turma e, acima de tudo, conhecer suas limitações e capacidades de modo que o conteúdo preparado para o trabalho em sala de aula tenha sentido e produza resultados satisfatórios.

A partir das considerações empreendidas, este trabalho pretende apresentar a contribuição das fábulas como ferramenta didática para o processo ensino-aprendizagem do inglês como Língua Estrangeira Moderna (LEM). O propósito principal desta pesquisa será refletir acerca das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês das escolas regulares e apresentar a possibilidade do uso de fábulas na sala de aula, de forma que, ao mesmo tempo em que estas contribuem para a compreensão de textos e para a retenção de vocabulário, possam tornar os textos literários um pouco mais presentes no cotidiano dos alunos.

A leitura possibilita, dentre outros aspectos, a imaginação e a vivência de certas realidades que muitas vezes são diferentes daquelas vivenciadas na vida pessoal, tornando seus protagonistas cada vez mais criativos, imaginativos e interessados por novas descobertas e possibilidades de compreensão da realidade. É por isso que se aposta no uso das fábulas como ferramenta didática nos anos finais do ensino fundamental.



## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para que o desenvolvimento de uma boa aula de língua estrangeira ocorra é importante a utilização de uma boa metodologia. Porém, nos dias atuais, diversos são os obstáculos que se impõem diante do trabalho docente, como é o caso da utilização de materiais já conhecidos pelos alunos que muitas vezes não despertam o lado criativo dos mesmos, conforme pontua Corchs (2006), ou ainda a grande carga horária e a própria falta de formação docente.

No que diz respeito à contribuição da literatura em sala de aula (em especial o uso das fábulas), Cunha (1983) destaca que muitas vezes o educador enfrenta um grande obstáculo para a sua utilização devido às mais diversas formas de entretenimento da atualidade, além da falta de atenção da própria família. Porém, de acordo com Pound (1997, p. 36) a literatura é “o principal meio de comunicação humana” e, dessa maneira, deve estar inserida no contexto educacional.

Ao pensar no uso de fábulas nas aulas de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental, é importante destacar a grande contribuição da literatura inclusive devido ao seu aspecto cultural, aspecto este que pode ser visto nas considerações de Lajolo (1993) ao ressaltar a importância da sua presença no currículo escolar. Além disso, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna acrescentam que ela consiste em uma construção cultural e histórica que está em constante transformação (PARANÁ, 2008, p. 53), evidenciando, portanto, seu papel cultural na sociedade.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para o desenvolvimento deste artigo optou-se pela pesquisa bibliográfica, de modo que as considerações apresentadas serão pautadas no diálogo de diferentes autores acerca da temática. Tomou-se o cuidado de utilizar autores que trouxessem contribuições para a pesquisa de forma a enriquecer as ideias expostas.

O presente artigo organiza-se de modo a apresentar, inicialmente, considerações no que diz respeito à pouca eficácia das aulas de inglês nas escolas regulares. Para isso, também serão pontuados alguns dos fatores que tendem a contribuir com essa realidade.



Em seguida serão apresentadas as possíveis contribuições das fábulas nas aulas de língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental, contribuindo para a diferenciação das atividades dos docentes, para a retenção de vocabulário e estudo de regras gramaticais, além de servir como meio de desenvolver o hábito da leitura na escola e fora dela.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No Brasil as aulas de LEM têm mostrado certa insuficiência na formação de leitores críticos e compreensivos do idioma que estudam. Ao menos essa é a realidade que se presencia na maioria das escolas regulares de ensino. Frases como “Só estudo gramática nas aulas de inglês” ou “Aprendo o *verb to be* todos os anos” são frequentes quando o assunto é ensino-aprendizado de inglês nas escolas. Diante disso, é essencial repensar os meios utilizados e a realidade enfrentada pelos profissionais nas aulas de inglês.

É importante mencionar que diversos fatores contribuem para que o ensino-aprendizado de uma LEM nas escolas regulares não seja tão eficaz quanto o esperado. Pode-se mencionar como fatores que contribuem para essa questão a reduzida carga horária e a grande quantidade de conteúdos, por exemplo. Na maioria das vezes o educador tem que seguir diversos conteúdos gramaticais, atividades de tradução e interpretação textual para que o currículo seja cumprido e, diante disso, várias outras atividades que poderiam ser desenvolvidas acabam ficando de lado.

Outro fator que se apresenta como obstáculo para as aulas de inglês diz respeito à grande quantidade de alunos em sala e, conseqüentemente, a desmotivação da maioria da turma pelo estudo de um idioma estrangeiro. Além disso, a grande desvalorização da educação na contemporaneidade é um dos fatores que também contribuem, muitas vezes, para o insucesso em sala de aula.

Além dos fatores mencionados anteriormente pode-se acrescentar a insuficiente formação dos professores de LEM nos cursos de graduação bem como a desmotivação docente, cada vez mais presente nos dias atuais graças à pouca valorização que recebem pela sua função tanto no que diz respeito à gratificação financeira quanto profissionais formadores de outras profissões. Verifica-se, ainda, que os cursos de licenciatura com habilitação em uma língua estrangeira não oferecem a oportunidade para que os professores sejam capazes de conseguir a fluência no idioma que ensinarão.



Uma vez que os profissionais não são fluentes, o ensino também se apresentará de maneira fragmentada, em muitos casos pautados em cansativas regras de memorização de vocabulário e de verbos, bem como exercícios de tradução em sala de aula. Segundo Corchs (2006, p. 25),

(...) muitas vezes, a criatividade dos alunos não é estimulada o suficiente em sala de aula, pois em alguns casos o estilo de atividades desenvolvidas pelo material ou pelo professor já é conhecido pelos alunos e isso retrai muitas vezes a participação e uso do lado criativo.

No que diz respeito à desmotivação docente isso consequentemente refletirá no trabalho desenvolvido em sala de aula, onde muitos profissionais não buscam a constante especialização e formação para a prática pedagógica. É essencial que os profissionais da educação, em especial os de línguas estrangeiras, estejam em constante preparo e estudo uma vez que com o desenvolvimento das novas tecnologias e o aprimoramento das já existentes, o mundo cada vez mais exigente e conectado proporciona o surgimento de novas informações e saberes, os quais devem ser utilizados a favor da educação e não podem ser vistos como uma novidade que apenas os jovens e adolescentes dominam.

É pensando na formação docente que se destaca a contribuição das fábulas para as aulas de inglês nos anos finais do ensino fundamental, de modo que o educador seja capaz de reinventar-se e cada vez mais buscar metodologias inovadoras e que possam fazer a diferença em sala. Além disso, é por meio da utilização do método ou material correto (ou mais eficiente), que a prática docente será capaz de oferecer bons resultados atendendo as expectativas dos alunos e, consequentemente, motivando o docente.

O uso da literatura nas aulas de língua estrangeira é algo raro de ser visto, graças a fatores como desmotivação docente e discente, falta de formação bem como a desvalorização dos profissionais e da disciplina, por exemplo. Diante disso muitos alunos acabam por se formar no ensino fundamental ou médio sem muitas vezes terem tido contato com algum texto da literatura inglesa nas aulas de inglês. Porém, ao se falar em literatura em sala de aula deve-se ter em mente que este não é um trabalho simples, uma vez que exige planejamento e, muitas vezes, criatividade.

Dentre os diversos gêneros textuais existentes optou-se por destacar a contribuição das fábulas nas aulas de LEM, por se consistir em um gênero conhecido e sempre estudado nas aulas de Língua Portuguesa, além de também ser utilizado em outras disciplinas escolares.



Vale pontuar, ainda, que apresentam um valor considerável para a sociedade de maneira geral, já que trazem consigo uma moral que pode ser utilizada para avaliar e nortear os comportamentos humanos no meio em que estão inseridos.

Diante do exposto, o trabalho com fábulas nos anos finais do ensino fundamental é uma ótima oportunidade não apenas por se trabalhar o presente gênero, mas sim por proporcionar momentos de leitura e de reflexão em sala, uma vez que até mesmo o hábito da leitura é uma realidade cada vez mais distante da população, em especial, dos jovens e adolescentes. Dessa maneira, é importante ressaltar novamente que o preparo da atividade a ser desenvolvida é de extrema importância, de modo que a prática possa apresentar resultados satisfatórios.

Segundo Cunha (1983, p. 9), é possível perceber que os educadores enfrentam um crescente desinteresse dos alunos para com a prática da leitura, verificando-se diferentes razões para tal fato, as quais vão desde o descuido familiar e a decadência do ensino, até os apelos sociais com suas diversas formas de diversão, por exemplo. Dessa maneira, o planejamento de atividades diferenciadas e que possam apresentar bons resultados também é um desafio para o docente, em especial na era moderna e tecnológica com a qual estamos em contato e seus múltiplos entretenimentos.

Segundo Pound (1997, p. 36), “(...) a linguagem é o principal meio de comunicação humana”. Dessa maneira, uma função importante da literatura em sala e que merece destaque é o seu valor cultural, já que esta proporciona aos leitores o contato com uma realidade diferente da sua, o que permite que os mesmos sejam levados a compreender que estão inseridos em um meio social com diferentes valores culturais que devem (e precisam) ser respeitados e valorizados, pois “toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico.” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Dessa forma, percebe-se o valor moral e ético que a literatura assume na sociedade de maneira geral, uma vez que regras de comportamento e a maneira pela qual as pessoas recebem (ou não) tais regras são frequentemente expostas nas obras literárias, como é o caso das fábulas, por exemplo. Diante disso “(...) ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos” (PARANÁ, 2008, p. 55).



Ainda sobre a contribuição cultural da literatura, vale destacar que é a ela,

(...) como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1993, p. 106)

Quanto mais o indivíduo lê mais informações assimila e, conseqüentemente, mais informado fica. Além disso, sabe diferenciar os tipos de texto com os quais está em contato todos os dias, além de escrever e ler cada vez melhor. Dessa maneira, a leitura em sala de aula (independentemente da disciplina) ajuda a despertar o gosto pela leitura e deve ocorrer de forma que os discentes consigam encontrar sentido entre a realidade apresentada por ela e a sua vida em sociedade.

Pensando na utilização de fábulas nos anos finais do ensino fundamental é importante ressaltar que tal gênero proporciona além da compreensão textual, a retenção de vocabulário e a associação com outras informações que já são do conhecimento dos educandos. Ao invés de elaborar uma aula pautada na memorização de conteúdos muitas vezes descontextualizados da vida dos estudantes, o trabalho com as fábulas possibilita o contato destes com situações presentes no cotidiano: diálogos entre personagens, esperteza de algumas pessoas, ações boas e ruins, comportamento das pessoas nas mais diversas situações da vida social, dentre outros.

O educador também pode retirar frases das histórias trabalhadas em sala de aula para desenvolver a assimilação de vocabulário, por exemplo, de forma que o trabalho possa ser contextualizado. Além disso, atividades gramaticais também podem ser desenvolvidas com base nas frases retiradas dos textos para a realização de exercícios, ao invés da cópia de regras pré-elaboradas baseadas em explicações gramaticais pautadas nos moldes tradicionais.

Pensando na utilização de fábulas nas aulas de língua estrangeira, estas poderão ser utilizadas como meio de proporcionar a escrita por parte dos alunos na própria Língua Inglesa. Para isso, o educador pode propor que seus alunos recontem uma história com suas palavras, que apresentem um novo desfecho e uma nova moral, por exemplo. Além disso, os discentes podem ser estimulados a escreverem a sua própria fábula por meio da escolha de seus próprios personagens em português. Em seguida, pode ser desenvolvida a atividade de tradução do texto para o inglês que, depois, deverá ser reestruturado juntamente com o professor.



Sobre a proposta de desenvolvimento da atividade escrita e a intervenção docente, é importante destacar que

(...) ao fazer escolhas, o aluno desenvolve sua identidade e se constitui como sujeito crítico. Ao propor uma tarefa de escrita, é essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor, para oferecer ao aluno elementos discursivos, linguísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore sua produção (PARANÁ, 2008, p. 67).

Segundo as considerações anteriores, por meio da atividade de escrita o educando é capaz de apresentar a sua identidade, deixando transparecer suas ideias e pontos de vista, por exemplo. Porém, percebe-se que a prática da escrita necessita de intervenção docente de modo que este seja capaz de intervir na atividade produzida no intuito de auxiliar o aprendiz na melhoria de sua escrita e organização de suas informações.

É importante salientar que não apenas as fábulas se constituem como um valioso suporte para a prática pedagógica. Também podem e devem ser utilizados os diferentes gêneros textuais de forma que estes contribuam para a formação de leitores e sirvam como suporte para a elaboração de diferentes atividades nas aulas de inglês.

A literatura nos dias atuais possibilita o trabalho com diferentes imaginários, estimula a criatividade e, acima de tudo, apresenta novas visões acerca da realidade do indivíduo proporcionando, ainda, o contato com novas realidades e novas culturas. Assim sendo, além de se trabalhar um idioma estrangeiro, verifica-se que os textos literários contribuem para a formação escolar e intelectual do estudante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em meio à grande quantidade de entretenimento dos dias atuais, a prática docente deve oferecer um diferencial para que os discentes se sintam envolvidos com os conteúdos disciplinares. Nas aulas de língua estrangeira, os docentes devem ter consciência de que, em um mundo cada vez mais conectado e que possibilita o acesso a diversas informações e conhecimentos em tempo real, as aulas não devem ser construídas fora do contexto social dos alunos.



A prática docente necessita de planejamento e revisão de metodologias, de forma que a aula não seja construída por acaso. Pensando na importância da leitura para a formação de um indivíduo crítico e compreensivo, aposta-se, então, no uso das fábulas como meio de inserir textos literários nas aulas de Língua Inglesa uma vez que, devido a diversos fatores, a literatura acaba ficando de lado nas aulas de língua estrangeira das escolas regulares, as quais estão repletas de atividades como traduções, memorização de verbos e estudo de regras gramaticais muitas vezes descontextualizadas da vivência dos discentes.

Espera-se que o presente estudo proporcione um novo repensar para docentes (bem como interessados no assunto), de forma que a literatura esteja mais presente na realidade escolar e também fora dela. O contato com textos literários proporciona ao leitor o desenvolvimento do hábito da leitura, muito importante para a sua vida pessoal e social além de torná-lo mais criativo e imaginativo.

O presente estudo não buscou esmiuçar a temática aqui abordada. Dessa maneira, as considerações apresentadas acerca da temática exposta não se esgotam nessa breve abordagem bibliográfica.

## **ABSTRACT**

### **LITERATURE: THE USE OF FABLES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES OF MIDDLE SCHOOL**

Learning English nowadays is no longer a matter of privilege and has become a need because it is a requirement of extreme importance for the most diverse areas of social activity being used in professional issues, leisure, trips and international agreements, for example. Therefore, English language classes in regular schools should provide ways of learning this foreign language to be effective and satisfactory. This work intends to present the contribution of the fables as a didactic instrument for the teaching-learning process of English as a Modern Foreign Language (MFL), from a bibliographic study based on the dialogue of different authors about this content. As the work with a MFL requires training and preparing by the teacher, since in a globalized world surrounded by technological advances, the use of traditional methodologies that are often distant from the reality of the students may not provide a satisfactory result for the educational practice (generating, in many situations, indiscipline and demotivation), it is proposed to undertake discussions about the need to develop differentiated activities which can guarantee effective teaching practices. From the things explained, this article aims to highlight the contribution of the work with literary texts at the Middle School as a way of enriching the teaching work, aiming at the assimilation of vocabulary and grammar, while at the same time it acts in the motivation of reading habit in and out of the classroom, because the students hardly ever have the contact with the literature in the English language classes.



Keywords: Reading. English literature. Modern foreign language. Teacher training.

## REFERÊNCIAS

CORCHS, Margaret. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2006. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada), 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1983.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

POUND. Ezra. **O ABC da literatura**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.



# 10 O SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR PARA ALÉM DO INSTITUÍDO

Maria Cristina de Araújo

Pós-graduanda do curso lato-sensu em Educação e Sociedade

[crisaraujopenha@hotmail.com](mailto:crisaraujopenha@hotmail.com)

Instituto Federal do Paraná – IFPR

Prof. Esp. Marcos Antonio Hoffmann Nunes

Professor colaborador do Colegiado de Especialização em Educação e

Sociedade do Instituto Federal do Paraná – IFPR

## RESUMO

Os surdos possuem uma singularidade que, a princípio, o difere de outras pessoas; contudo, a falta de audição não deve ser considerada um elemento limitador e/ou desqualificador a partir do momento que há possibilidade de o mesmo se comunicar e interagir por meio de outros recursos e linguagens. O presente trabalho tem por objetivo problematizar sobre o sujeito surdo no contexto educacional. Busca analisar e conceituar o que vem a ser a surdez, as dificuldades dos alunos surdos em sala de aula e até que ponto as legislações estão sendo efetivadas e contribuem para seu pleno desenvolvimento. A pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico lançando mão de referências teóricas já existentes e reconhecidas cientificamente. Apesar dos avanços e conquistas em termos de legislações e lutas sociais a respeito da pessoa com deficiência o preconceito e o estigma são alguns dos motivos que ainda contribuem para a exclusão e discriminação desse grupo da sociedade e, conseqüentemente, do espaço escolar com impactos nas formulações e proposições de currículos e pedagogias. A partir desse entendimento e perspectiva é que a disseminação das Línguas de Sinais se torna uma importante ferramenta para que a inclusão social se torne mais efetiva para os surdos a fim de que estes possam expressar-se num contexto amplo e exerçam suas prerrogativas de cidadãos, contudo, para isso, é crucial que os docentes estejam preparados para trabalhar com esse público. A educação especial se encontra numa modalidade de ensino que tem por objetivo apresentar práticas pedagógicas capazes de introduzirem pessoas com deficiência num ambiente escolar saudável com direitos igualitário e democrático.

Palavras-chave: Educação Especial. Estigma. Preconceito. Surdez.

## ABSTRACT

### THE DEAF IN THE SCHOOL CONTEXT: A LOOK BEYOND THE INSTITUTE

The deaf have a singularity that, at first, differs them from other people; however, the lack of hearing should not be considered a limiting and/or disqualifying element as it is possible to communicate and interact through other resources and languages. This article aims to



problematize the deaf subject in the educational context. It seeks to analyze and conceptualize what would be deafness, the difficulties of deaf students in the classroom and to what extent the legislations are being implemented and contribute to their full development. The research was done through a bibliographical survey using already existing theoretical references that are scientifically recognized. Despite advances and achievements in terms of legislation and social struggles regarding people with disabilities, prejudice and stigma are some of the reasons that still contribute to the exclusion and discrimination of this social group and, consequently, from school space, with impacts on the formulations and propositions of curricula and pedagogies. From this understanding and perspective is that the dissemination of Sign Language becomes an important tool for social inclusion to become more effective for the deaf so that they can express themselves broadly and exercise their prerogatives as citizens, however, it is crucial for teachers to be prepared to work with this audience. Special education is part of a teaching modality that aims to show pedagogical practices capable of introducing people with disabilities into a healthy, democratic and egalitarian school environment.

Key words: Special Education. Stigma. Prejudice. Deafness.

## INTRODUÇÃO

**E**m um mundo no qual a produção de subjetividade alcançou uma amplitude global (GUATTARI; ROLNIK, 1996), surgem necessidades das sociedades de se adaptarem ao novo/diferente e, nesse sentido, o interesse na educação inclusiva aparece como um movimento dessas novas demandas que vem tomando cada vez mais espaço no contexto educacional mundial. A educação inclusiva consiste numa modalidade de ensino que tem por objetivo apresentar práticas pedagógicas capazes de introduzirem pessoas com algum tipo de deficiência num ambiente escolar saudável com direitos igualitários, visando uma escola democrática (ROGALSKI, 2010).

Vive-se em uma época de transição e de profundas contradições. Procura-se delinear uma pedagogia que sustente a demanda atual e a inclusão de respeito à dignidade, antevendo um mundo capaz de absorver a diversidade humana e contemplar as necessidades de todos, indiscriminadamente. É necessário ter em mente que essa transição da educação inclusiva já é uma realidade. O convívio das diversidades é uma experiência rica e permite aos alunos aprenderem desde cedo que as limitações podem ser minimizadas ou superadas.

Assim, a proposta colocada através da Declaração de Salamanca (1994), garante a inclusão na escola regular ao PNEE portador de necessidades educativas especiais – de modo que esses indivíduos, apesar das diferenças físicas que são manifestadas, terão seu direito



garantido. Entretanto, sabe-se também que a inclusão de um indivíduo surdo no contexto social e inclusivo não está tão presente nas salas de aula quanto deveria. Desse modo, o presente trabalho objetivou, a partir da pesquisa bibliográfica, problematizar e discutir a questão do sujeito surdo no contexto educacional, abordando, especialmente, quais dificuldades este aluno vivencia em sala de aula.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÕES**

O lugar da pessoa com deficiência ao longo da história foi e parece ainda ser o da exclusão, pois, mesmo na atualidade, com discussões mais presentes e intensas, especialmente no campo acadêmico, na tentativa de incluir cada vez mais o deficiente, observa-se ainda que a maior parcela desta população se localiza às margens da sociedade. Da antiguidade, passando através dos séculos da era cristã, até a Revolução Industrial, os indivíduos com algum tipo de deficiência foram excluídos da sociedade de forma direta ou indireta, em que suas funções e destinos eram principalmente: bobo da corte ou palhaços a serviços dos seus senhores, manifestações das forças do mal ou algum castigo divino e o extermínio (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Então, de modo a resgatar, brevemente, uma parte histórica da evolução dos direitos das pessoas com deficiência, com o crescente número de acidentes do trabalho a partir da Revolução Industrial, as primeiras leis para protegerem os trabalhadores foram criadas a fim de garantir atendimento à saúde e a reabilitação aos acidentados (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). No entanto, somente no século XX, entre e após as duas guerras mundiais, em que o número de sobreviventes com sequelas era grande, o lugar das pessoas com deficiências começa a realmente ser pensado, pois para que os países pudessem se reconstruir a ajuda dessas pessoas foi necessária (PEREIRA; SCOTT; BARBOSA, 2013).

Desse modo, estudos médicos e psicológicos contribuíram para o surgimento das primeiras teorias e metodologias científicas de como compreender e tratar as pessoas com deficiência (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). A Organização Internacional do Trabalho (OIT) que nasce após a Primeira Guerra Mundial, dita, de fato, e se encarrega das leis de proteção aos deficientes, pois, conforme já mencionado, a ajuda dessa parcela da população foi necessária para que os países conseguissem se reerguerem das consequências das guerras (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Uma vez que tais indivíduos com deficiências



recebessem tratamentos médicos e fossem reabilitados, eles poderiam ocupar novamente as vagas de emprego. Nota-se, assim, que, nesse momento, por necessidade começam a surgirem as vagas nos setores públicos, principalmente, destinadas às pessoas com deficiências (PEREIRA; SCOTT; BARBOSA, 2013).

A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração dos Direitos Humanos interferem de maneira substancial para que as sociedades passassem a olhar para esse grupo de maneira mais justa e digna, com a finalidade de garantir a tais indivíduos seus direitos como os de qualquer outro cidadão (ROGALSKI, 2010). De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1108-1109):

No decorrer do século XX, a partir da institucionalização da escolaridade obrigatória e do reconhecimento de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos, criaram-se, então, as salas especiais dentro de escolas regulares, para onde os alunos considerados com dificuldade de aprendizado eram encaminhados. Sobretudo após as duas guerras mundiais, houve a proliferação das salas e escolas especiais.

Observa-se, dessa forma, um avanço da inclusão das pessoas com deficiência nas sociedades, porém, ainda assim, a mentalidade de exclusão parecia dominar, pois, embora essas pessoas tenham começado a ganhar tratamentos médicos, educação e direitos, elas continuavam às margens da sociedade, trancadas em manicômios, prisões e salas de aulas especiais e exclusivas para as mesmas (GOFFMAN, 1974). Entre 1950 e 1980, surge um primeiro movimento contra a política de segregação defendendo a ideia de integração das pessoas com deficiência, no entanto, tal movimento argumentava que cabia as pessoas com deficiência o máximo esforço para reverter o quadro de deficiência e conseguir sua adaptação ao meio social (CARVALHO, 1999). Em outras palavras, segundo esse movimento, o grande esforço teria de vir das pessoas com deficiência para se adaptarem ao meio e não em um sentido de mão dupla, num sentido mais justo e democrático em que o meio também tem de se adaptar e adequar-se a essa população, aceitando, respeitando e valorizando a diversidade humana.

Essa lógica de integração foi contraposta ulteriormente pela concepção de inclusão, ou seja, com o aparecimento do movimento da educação inclusiva. Sobre os fatores contribuintes para essa mudança de perspectiva, Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109) argumentam:



Um conjunto de fatores contribuiu para a mudança de pensamento na questão da educação das pessoas com deficiência, podendo ser destacados os seguintes: a) intensificação dos movimentos sociais na década de 1960, que alertavam sobre os prejuízos da segregação e da marginalização, alicerçando uma base moral que resultou na proposta de integração escolar, combatendo a segregação; b) as pesquisas científicas sobre a descoberta de formas de ensinar pessoas que, por muito tempo, foram consideradas incapazes de aprendizado.

Segundo, ainda, os autores acima, somou-se a tais fatores a própria força das organizações de vários grupos de pessoas com deficiência, pais e profissionais que passaram a cobrar de modo mais presente dos governos políticas públicas capazes de garantir direitos e combater discriminações (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Então, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, em 1994, a educação especial inclusiva passa a realmente ganhar visibilidade e importância em inúmeros países do mundo (SANCHES; TEODORO, 2006). Em particular, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais resulta na famosa Declaração de Salamanca, cujos aspectos político-ideológicos norteadores foram, nas palavras de Goffredo (1999, p. 29): “[...] o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de ‘escolas para todos’ e a formação de professores”.

Todavia, deve-se ressaltar que nesse desenrolar da história o conceito de educação inclusiva não substituiu simplesmente a ideia de educação especial, pois a educação inclusiva parte das lutas e conquistas da educação especial e, de certa forma, a inclui (CARVALHO, 1999). Considera-se educação especial a educação de pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora etc. (ROGALSKI, 2010). A diferença, desse modo, estaria em que educação inclusiva se pauta numa perspectiva democrática, isto é, a escola deve ser para todos, uma escola mais igualitária, justa e digna para todos os alunos, independentemente de suas deficiências, limitações, do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social e intelectual (SANCHES; TEODORO, 2006). Nota-se, assim, que a ideia de educação inclusiva alcança uma amplitude muito maior e mais igualitária do que a educação especial, respeitando, contemplando e valorizando, conforme já mencionado anteriormente, de maneira mais substancial a diversidade humana (PEREIRA; SCOTT; BARBOSA, 2013).

De modo a acrescentar, Mendes (2006, p. 395) explana que:



No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

A educação inclusiva, dessa maneira, defende uma escola capaz de proporcionar um ambiente suficientemente bom, conforme o psicanalista Winnicott (2015) denominaria, em que há um espaço de respeito e valorização da singularidade de cada indivíduo, bem como ferramentas para que cada um possa desenvolver suas potencialidades. Torna-se interessante, após essa contextualização geral da educação inclusiva no mundo, discorrer, ainda que de maneira breve, sobre a educação especial e inclusiva no Brasil e sua legislação.

Conforme Goffredo (1999) e Rogalski (2010) apontam, o direito de todos os brasileiros à educação está estabelecido na Constituição Federal de 1988, sendo dever do Estado e da família promovê-la como descreve o Art. 205. Em relação ao Art. 206, Goffredo (1999, p. 28) explana:

[...] podemos destacar princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condições, não só para o acesso mas, também, para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Tais linhas mestras estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas de maneira mais detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, em que, por exemplo, um capítulo (cap. V) inteiro foi destinado à Educação Especial, discutindo inovações importantes para os indivíduos com deficiência no país (Rogalski, 2010). Goffredo (1999, p. 30) discorre, de modo geral, a respeito desses detalhamentos fundamentais:

[...] garantia de matrículas para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, § 1º); oferta de Educação especial durante a educação infantil (Art. 58, § 3º); especialização de professores (Art. 59, III).



Todavia, embora a Constituição de 1988, a Lei nº. 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 contemplem teoricamente o direito de todos os cidadãos à educação, mais especificamente uma educação de qualidade e igualitária, não parece ser o que realmente acontece na prática (SANCHES; TEODORO, 2006). No Brasil, segundo Pedrossian et al. (2008) e Rogalski (2010), os principais atendimentos a esse grupo se concentram ainda nas Associações dos Pais e Amigos Excepcionais (APAE) e nas salas especiais localizadas separadamente das demais salas de aulas nas instituições de ensino público. Percebe-se, assim, que a perspectiva dominante nas escolas públicas brasileiras parece ser ainda a de segregação, de uma exclusão indireta das pessoas com deficiências.

Retomando a questão dos ideais que fundamentaram a Declaração de Salamanca e fundamentam o movimento educação inclusiva, há um tópico de suma importância a ser conceituado e discutido que a escola inclusiva luta incessantemente para combater: a questão do preconceito e do estigma em relação as pessoas com algum tipo de deficiência. O preconceito e o estigma são dois dos principais motivos que contribuem para a exclusão desse grupo da sociedade, pois dificulta e tarda a implantação da educação inclusiva (PEDROSSIAN et al., 2008). Sendo assim, mostra-se pertinente uma breve discussão acerca desta temática antes de adentrar especificamente nas reflexões centrais a respeito da inserção do deficiente auditivo nas salas de aula, objetivo norteador deste trabalho.

## **PRODUZINDO MAL-ESTAR: A QUESTÃO DO PRECONCEITO E DO ESTIGMA**

Primeiro, tem de se compreender que o preconceito, bem como o seu fruto o estigma, são invenções sociais, isto é, são produções da subjetividade humana a partir dos encontros com o outro, sendo esse outro os indivíduos, os encontros sociais. Então, ulteriormente pode-se discorrer sobre os conceitos de preconceito e estigma. Para tal, torna-se interessante discorrer sobre os alguns pressupostos teóricos da esquizoanálise referentes a produção de subjetividade humana.

Guattari e Rolnik (1996) compreendem que a produção de subjetividade do humano acontece a partir das experiências vivenciadas, das relações humanas, das interações sociais. De tais encontros, são fabricados os componentes de subjetividade, ou seja, os discursos (MANSANO, 2009). Como, por exemplo: “a pessoa com algum tipo de deficiência mental ou



congênita é uma manifestação do mal”ou “a pessoa com algum tipo de deficiência mental ou congênita é uma aberração da natureza”, esses discursos produzidos nos encontros sociais são compartilhados e partilhados entre as pessoas, desse modo, há uma internalização desses componentes de subjetividade que parecem dar a impressão de essência, natureza humana, estrutura, totalização do ser humano. Entretanto, a subjetividade humana é mutável, está em constante movimento, pois as pessoas são incessantemente atravessadas pelos componentes de subjetividade fabricados em seus contextos históricos, políticos, econômicos e sociais (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Esses componentes são como peças de roupas que vamos vestindo e trocando ao longo da vida, a questão é que alguns indivíduos insistem em manter aquela camiseta dita “favorita”, passando-a, inclusive, para os seus filhos, para a geração seguinte e assim sucessivamente.

Tais discursos compartilhados socialmente, por sua vez, produzem os modos de subjetivação, os modos como entendemos e agimos no mundo (MANSANO, 2009). Desse modo, se o discurso “a pessoa com algum tipo de deficiência mental ou congênita é uma manifestação do mal” é fabricado, compartilhado e partilhado socialmente, este resultará nas formas de se olhar para as pessoas com deficiência, nesse exemplo, como algum tipo de perigo para as demais pessoas que se encontram nas normas sociais. Para se evitar esse grupo, esse perigo, os homens criam locais onde possam trancar o mal, em prisões, manicômios etc. Observa-se, assim, como o preconceito é uma invenção social, das relações humanas.

Nunes, Saia e Tavares (2015) pensando a respeito do preconceito destaca a importância de diferenciar pré-conceito de preconceito. Segundo os autores:

[...] As ideias pré-concebidas ou pré-conceitos fazem parte da relação do homem com o mundo. Isso significa dizer que o conhecimento não seria possível sem alguma informação anterior sobre o objeto que se pretende conhecer porque é necessário algum ponto de partida para a relação com ele. Assim, a relação sujeito-objeto no momento do conhecimento envolve um caminho duplo: o sujeito parte de algo conhecido para começar a entender o objeto desconhecido e o objeto deixa alguma marca nova no sujeito, permitindo que algo novo seja acrescentado a ele. Essa dinâmica ideal não diz respeito aos preconceitos (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1111).

Entretanto, quando o sujeito se fecha para conhecer o objeto, não permite uma relação de troca, estando preso unicamente aos seus conhecimentos prévios, ou quando, por outro lado, o sujeito se abre de maneira exagerada ao objeto sem uma reflexão crítica do mesmo, tem-se a dinâmica do preconceito (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015). Segundo Pedrossianet



al. (2008), o preconceito é uma atitude que se expressa na discriminação, na segregação e na marginalização, isto é, configura-se como uma atitude hostil ou não dirigida a um indivíduo, dadas as características que abrangem o grupo ao qual pertence. Construindo novamente aproximações teóricas com os pressupostos teóricos da esquizoanálise, as ideias preconceituosas são os componentes de subjetividade, os discursos, as os pensamentos internalizados, e as ações, os modos de subjetivação, são as atitudes de discriminação, de segregação, de marginalização etc.

De maneira a complementar, Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1114) explanam:

Dado que o estereótipo e o fechamento à experiência impedem a identificação com o outro, o sujeito preconceituoso tende à repetição. Fazendo sempre o mesmo, fechado às novas experiências, o sujeito não reflete e tende a seguir cada vez mais e de forma automática, o que a cultura diz para ele ser, fazer, desejar. A isso podemos chamar de heteronomia, pois, fechado nas normas sociais e sem consciência da influência delas na formação de si e do outro, ele não consegue se perceber ao mesmo tempo como sujeito e objeto da realidade que vive. E essa é a tendência que mais se observa na atualidade, pois cada vez mais as pessoas são responsabilizadas unicamente pelo que são, sentem e fazem. Entretanto, cada vez menos há espaço para reflexão e escolha.

Nesse sentido, o preconceito surge como uma barreira para a implantação da educação inclusiva, pois sem entenderem e refletirem a respeito, as pessoas ditas “normais”, continuam praticando e mantendo atitudes preconceituosas ao longo da história (PEDROSSIAN et al., 2008). Entre os frutos do preconceito, encontra-se um o qual as pessoas com deficiência carregam como uma espécie de marca inserida invisivelmente e visivelmente em suas peles: o estigma (SIQUEIRA; CARDOSO, 2011).

De acordo com Goffman (1974), estigma consiste numa marca atribuída as pessoas que apresentam “diferenças indesejáveis” por aqueles reconhecidos como “normais”. Tal marca tem a finalidade de tornar visíveis àqueles que apresentam alguma espécie de perigo para a sociedade dominante e, assim, com esse “status moral” atribuídos as pessoas indesejadas, elas poderiam ser evitadas, sobretudo, em lugares públicos, a fim de não comprometer a convivência daqueles que vivem nas normas sociais (SIQUEIRA; CARDOSO, 2011).

Na antiguidade, a marca do estigma era realizada de forma concreta com cortes ou fogo sobre o corpo dos sujeitos estigmatizados (GOFFMAN, 1974). Já na atualidade, a dinâmica permanece a mesma, porém a marca é simbólica (SIQUEIRA; CARDOSO, 2011).



As pessoas com deficiências têm sido no decorrer da história estigmatizadas e é interessante notar nesse grupo, em particular, a questão da marca pode ir além do simbólico, pois, sem escolha, essas pessoas trazem em seus corpos, geralmente, a visibilidade de sua deficiência/limitação. Essa visibilidade concreta da deficiência/limitação do indivíduo é utilizada para atribuir a ele o “status moral” negativo do estigma ao invés dessa diferença ser respeitada e valorizada.

Diante dessas breves explanações a respeito da educação inclusiva e a questão do preconceito, torna-se interessante agora discorrer especificamente sobre um subgrupo no grupo das pessoas com deficiências, o deficiente auditivo que como pertencente ao grupo de pessoas com deficiências são também estigmatizados e sofrem discriminações. Pretende-se, primeiramente, introduzir o conceito de deficiência auditiva para então adentrar na discussão central deste trabalho: a inserção do deficiente auditivo na escola pública brasileira.

## **DEFICIÊNCIA AUDITIVA: DEFININDO**

A função da audição humana é realizada pela orelha, sendo que esta é dividida em três partes: orelha externa, média e interna (ARAGON; SANTOS, 2015). De maneira simples, Aragon e Santos (2015, p. 124) explicam que:

[...] O processo auditivo é iniciado com a captação das vibrações dos sons pela orelha externa; esses sons são transportados pelo pavilhão e pelo canal auditivo até o tímpano, que faz vibrar três pequenos ossos (martelo, bigorna e estribo). Essas vibrações chegam ao ouvido interno e fazem que o líquido presente na cóclea se mova; assim, sinais elétricos são emitidos por meio das extremidades dos nervos auditivos e enviados ao cérebro [...].

Desse modo, de acordo com Lima e Vieira (2006, p. 52), o conceito de surdez consiste em “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”. Nesse sentido, pode-se que as pessoas sem deficiência auditiva recebem as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras, e assim aprendem a falar, enquanto que as pessoas não recebem essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria a partir do seu grau de perda auditiva (SANTOS, 2009).

Em relação aos graus de perda auditiva, Dessen e Brito (1997) classificam em dois principais grupos: parcialmente surdo e surdo. Antes de um aprofundamento na classificação



dos graus de perda auditiva, deve-se atentar para um fator importante do universo das pessoas surdas para o qual Lima e Vieira (2006, p. 55) chamam a atenção:

[...] a criança surda congênita, quando bebê, emite os mesmos sons que as crianças ouvintes. Porém, como não escuta os próprios gorjeios, eles se extinguem. Isso significa que a criança surda não é necessariamente muda, pois seus órgãos fonadores permanecem intactos. Ela não aprende a falar porque não ouve. Ainda hoje ouvimos a expressão “surdo-mudo”, como referência à pessoa surda, o que é um equívoco pois ela pode não ser muda e adquirir a linguagem.

De volta a classificação dos graus de perda auditiva, a respeito do primeiro grupo, parcialmente surdo, Dessen e Brito (1997) subdividem em: surdez leve e surdez moderada. A surdez leve se configura na perda auditiva de até 40 decibéis (ARAGON; SANTOS, 2015). Essa perda não impede a aquisição normal da linguagem, embora que o indivíduo provavelmente apresentará dificuldades na leitura e/ ou escrita e problemas de articulação, pois ele, ainda assim, não será capaz de perceber igualmente todos os fonemas das palavras (DESSEN; BRITO, 1997). Em geral, tal indivíduo é considerado como desatento.

A surdez moderada, por sua vez, consiste na perda auditiva entre 40 e 70 decibéis (ARAGON; SANTOS, 2015). Nesse caso, é frequente que o sujeito com surdez moderada apresente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves (DESSEN; BRITO, 1997).

Agora, sobre o segundo grupo, denominado de surdo, Dessen e Brito (1997) subdividem em: surdez severa e surdez profunda. A surdez severa se caracteriza pela perda auditiva entre 70 a 90 decibéis (ARAGON; SANTOS, 2015). Este tipo de perda permite que o indivíduo somente perceba sons fortes e conhecidos e que a sua compreensão verbal dependerá, principalmente, da sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações (DESSEN; BRITO, 1997). Por fim, a surdez profunda classifica a perda auditiva superior a 90 decibéis (ARAGON; SANTOS, 2015). Na percepção de Dessen e Brito (1997, p. 114), “essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando-a de adquirir a linguagem oral”.

## **DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Conforme explanam Silveira e Córdova (2009), este tipo de pesquisa consiste no levantamento de referências teóricas já existentes,



publicadas em meios impressos e/ ou eletrônicos, acerca de uma problemática. Desse modo, a pesquisa bibliográfica define-se como uma reflexão crítica gerada a partir de um conhecimento acumulado a fim de produzir uma síntese, isto é, uma solução para o problema investigado (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Todavia, deve-se ressaltar que a pesquisa bibliográfica não se trata somente de uma “simples” revisão de literatura, na verdade, a revisão bibliográfica é um pré-requisito para toda e qualquer pesquisa científica, “[...] ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Prestes (2003) argumenta que a pesquisa bibliográfica serve aos pesquisadores na elucidação dos trabalhos que pretendem rever, interpretar e criticar considerações teóricas e paradigmas existentes, ou, ainda, criar novas perspectivas para o problema investigado.

## **O LUGAR DO SURDO NA SALA DE AULA**

Diversas pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior apresentam dados preocupantes a respeito da situação da educação de pessoas com deficiência auditiva ao longo dos anos e um desses dados indica que tal população mesmo tendo passado por vários anos de escolarização acabam, posteriormente, apresentando competência para determinadas atividades intelectuais inferior aos indivíduos ouvintes (LACERDA, 2006; CROCHÍK; CROCHÍK, 2008). Deve-se ressaltar que nenhuma diferença cognitiva, em termos de capacidade para aprenderem e se desenvolverem, parece existir entre pessoas surdas e ouvintes no início do processo escolar, ou seja, tal constatação revela toda inadequação e negligência do sistema de ensino para com essa população, de maneira a não proporcionar um ambiente suficientemente bom e facilitador para que essas pessoas possam vir a desenvolverem suas potencialidades de maneira plena (LACERDA, 2006; CROCHÍK; CROCHÍK, 2008; WINNICOTT, 2015; LIMA; CARDOSO, 2015).

As escolas públicas acabam sendo obrigadas a realizarem a matrícula do aluno com deficiência que é encarado por elas como problemático, pois a escola como um todo não está preparada para recebê-lo e embora a escola privada possa parecer ter mais condições para atender tal aluno, a maioria também não está preparada (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008; LACERDA, 2006). Tais escolas não estão preparadas para receber um aluno com algum tipo



de deficiência, como a surdez, ou mesmo algum aluno pertencente a alguma minoria, pois recebe-los é ter de lidar com as diferenças existentes, isto é, a marca, o estigma fica em evidência (CROCHVÍK; CROCHÍK, 2008; LACERDA, 2006; GOFFMAN, 1974; SIQUEIRA; CARDOSO, 2011).

Nesse sentido, estar diante do estigma implica nos indivíduos terem de encarar a ideia de que há uma parte da natureza a qual os homens ainda não conseguiram dominar, implica em visualizarem a fragilidade de seus corpos, as suas fragilidades e isso acaba sendo intolerante para uma camada conservadora e dominante que não consegue compreender que parte da essência humana se constitui a partir das diferenças, das singularidades (CROCHVÍK; CROCHÍK, 2008; LACERDA, 2006; GOFFMAN, 1974). Então, quando o aluno surdo entra em sala de aula, ele expõe o professor, a escola em si, diante dessa fragilidade, de sua ignorância, de suas limitações, de um não saber, sendo assim, será produzido naquele ambiente, modos de subjetivação que tendem a olhar para esse aluno como, de fato, um problema e muitos dos demais alunos, que não possuem nenhum tipo de deficiência, ao vivenciarem isso acabaram compactuando em partilharem tais modos de subjetivação, uma vez que não foram instruídos adequadamente pelos educadores, pela sociedade (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008; LACERDA, 2006; CROCHÍK, 1996; GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Conforme Crochík e Crochík (2008, p. 138) argumentam:

De início, cabe assinalar, que a sociedade é contraditória: simultaneamente conservadora e progressista; assim, todas as mudanças acarretadas pela sua própria transformação também são contraditórias. As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas – riquezas, conhecimentos e tecnologias – para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesses políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão. Isto não chancela o pessimismo, mas permite analisar as mudanças dentro dos limites de poder estabelecidos e indicar porque não podem ser plenamente realizáveis nesta sociedade, o que por si só fortalece a luta política.

Crochík e Crochík (2008, p. 140) complementam tal pensamento ao explanarem que:

Durante o nazismo diversas minorias foram perseguidas e parte delas eliminadas, entre elas, os deficientes (XAVIER, 2004). Adorno (1995b) argumenta que a identificação com o mais frágil seria um obstáculo a esse tipo de perseguição. Junto com Horkheimer desenvolve que os mais frágeis lembram a natureza não dominada da qual o homem procura se diferenciar, e essa lembrança atua para que o mais



frágil seja mais uma vez posto sob controle (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). A relação de dominação entre os homens reflete a que existe entre os homens e a natureza. No ideal de perfeição, de comando, de eficiência, o indivíduo “civilizado” nega os limites da natureza, presente nos homens. Dessa forma, a eliminação do mais fraco é mais uma vez a negação da própria fragilidade. Se no lugar dessa negação, houvesse a identificação, o reconhecimento da violência – que se faz a si mesmo e ao outro – a relação de dominação poderia ser evitada. Nesse sentido, a contraposição entre as classes escolares homogêneas, formadas, sobretudo, nas escolas propedêuticas ao vestibular para aumentar sua eficiência, e as que contemplam a diversidade, proposta pela educação inclusiva, evidencia contraposição entre a formação do “guerreiro” e a formação para a convivência, para a paz.

Com base nessa perspectiva, Crochík (1996) explana que um dos elementos do preconceito seria, justamente, a atribuição de características, comportamentos, julgamentos inerentes aos objetos, quando não o são, tendo como consequência entendimentos distorcidos da realidade e tais distorções relacionam-se com conflitos psíquicos. Um desses conflitos psíquicos trata-se de expor a fragilidade do homem e, assim, o preconceito demonstra outro de seus elementos constituintes: a generalização (CROCHÍK, 1996). Essa generalização consiste em colocar todos os indivíduos com algum tipo de deficiência numa mesma caixa, negando, inclusive, as singularidades que esses indivíduos apresentam entre eles mesmos (CROCHÍK, 1996). Dessa maneira, todos esses alunos são marcados pelos mesmos olhares preconceituosos, pois suas deficiências são visíveis e qualificadas como negativas (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008; CROCHÍK, 1996; LACERDA, 2006).

Sobre essa generalização que todos os indivíduos com algum tipo de deficiência sofrem, inclusive os deficientes auditivos, Crochík (1996, p. 48-49) discorre:

[...] A experiência individual, o contato com o particular, são obstados pelo preconceito. As relações pessoais dos preconceituosos se dão através de categorias que permitem classificar os indivíduos, o que impede que a experiência individual possa se contrapor ao estereótipo. As experiências, em geral, conforme mostram Adorno e Horkheimer (1986), são pouco úteis para desfazer o preconceito, um vez que o sujeito preconceituoso não precisa de contato com o objeto para desenvolvê-lo. Ou seja, aquilo que é o objeto de preconceito já está previamente enunciado, de forma que a sensibilidade e a reflexão próprias das experiências com o objeto são suspensas. Mesmo as experiências que de alguma maneira poderiam ser gratificantes são racionalizadas para que o estereótipo se mantenha. Em outras palavras, não só a experiência não é necessária para a constituição do preconceito como este a deforma.

Observa-se, assim, o quanto grande parte das experiências humanas são medidas por conteúdos pré-formulados e tais conteúdos acabam se mantendo rígidos e insensíveis à



realidade externa porque existem conflitos psíquicos desses sujeitos que se beneficiam da manutenção do preconceito, impossibilitando uma transformação, isto é, uma reformulação (CROCHÍK, 1996; CROCHÍK; CROCHÍK, 2008). Nesse sentido, tal discussão coloca em evidência uma das piores, se não a pior, dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, bem como todos os alunos com alguma deficiência, a questão do preconceito, do estigma, em sala de aula que acaba acarretando em grandes sequelas emocionais nessas pessoas, pois, conseqüentemente, sentem-se inferiores, incapazes, sem um lugar pelo qual pertencer na sociedade se não o de estorvo e se voltam para suas prisões reais e/ou internas, sofrendo quietos e esquecidos (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008; CROCHÍK, 1996; LACERDA, 2006).

Para além, agora, da questão simbólica, torna-se interessante discutir as dificuldades, no plano do real, que tais alunos com deficiência auditiva, especificamente, têm de enfrentar no contexto escolar. Evidente que, a forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas são influenciadas pelos movimentos sociais, por questões e interesses políticos e econômicos, conforme apontado anteriormente (LIMA; CARDOSO, 2015; CROCHÍK; CROCHÍK, 2008), no entanto, discutir essa formatação e como ela influência de forma negativa e direta na aprendizagem do aluno surdo é de extrema importância para que os educadores tomem consciência e possam pensar novas soluções.

Dessa forma, a discussão da alfabetização e do letramento do aluno surdo a partir da linguagem de sinais (LIBRAS) tem sido abordada por vários pesquisadores (LIMA; CARDOSO, 2015; NUNES et al., 2015). Embora os educadores tenham a consciência da importância da LIBRAS para a formação dos surdos, para que estes consigam desenvolver suas potencialidades, tais, como, por exemplo, o pensamento crítico e criativo (NUNES et al., 2015; RODRIGUES, 2015; LACERDA, 2006), Lima e Cardoso (2015, p. 96) explanam que os educadores “ao comentarem sobre o diferencial desta língua, percebe-se que suas preocupações se concentram no seu uso espacial e gramatical, mais do que no conteúdo pedagógico propriamente dito”.

Tal ensino da LIBRAS não consegue proporcionar ao aluno surdo um sistema completo de apropriação da linguagem para que este possa se inserir na sociedade, uma sociedade que é simbólica e esta falha parece ser devida a uma não formação dos educadores nessa linguagem, pois são poucos os profissionais que realmente tiveram em sua formação e se apropriaram dela (LIMA; CARDOSO, 2015; NUNES et al., 2015; RODRIGUES, 2015). Essa má apropriação tem, por exemplo, práticas de letramento ruins em LIBRAS, as quais se



fossem realizadas de maneira adequada, poderiam servir como base para a apropriação da escrita dos alunos surdos (LIMA; CARDOSO, 2015; NUNES et al., 2015). Segundo Lima e Cardoso (2015, p. 96), a partir de uma perspectiva vygotskyana:

[...] É necessária direção para o ensino da língua escrita, capaz de conceder, verdadeiramente, ao aprendiz a apropriação de um sistema completo de linguagem. Para a criança ouvinte, tal sistema é, inicialmente, uma forma indireta de simbolização, pois, por meio da escrita, a criança chama os sons das palavras, os quais simbolizam os objetos e fatos. À medida que a criança adquire o domínio pleno do sistema da escrita, este se converte em um simbolismo de segunda ordem, remetendo-se diretamente aos significados do mundo real.

Assim, pode-se somar com as marcas deixadas pelo preconceito no emocional desse aluno, essa falha de não oferecer ao aluno surdo um sistema completo de apropriação da LIBRAS, em que carece de um desenvolvimento adequado de uma importante parte da linguagem: a simbolização. Tendo noção dessas duas dificuldades pelas quais os alunos surdos passam, não surpreende que tais alunos, ulterior, apresentem competência para determinadas atividades intelectuais inferiores aos alunos ouvintes.

Muitas vezes o professor em sala de aula que não tem uma verdadeira apropriação da linguagem de sinais e também não há um interprete de LIBRAS, por exemplo, esse professor não conseguirá sanar muitas das dúvidas do aluno surdo (LIMA; CARDOSO, 2015; NUNES et al., 2015; RODRIGUES, 2015). Esse aluno surdo não pode contar nem mesmo com os seus colegas de sala, pois se nem mesmo o professor sabe a língua de sinais, dificilmente os alunos saberão, uma vez que as grades das escolas públicas e privadas não contemplam o ensino de LIBRAS enquanto uma disciplina obrigatória ou optativa (LIMA; CARDOSO, 2015; NUNES et al., 2015; RODRIGUES, 2015).

Silva e Pereira (2003, p. 175) ao realizarem um levantamento bibliográfico de pesquisas da área e a partir de dados coletados por eles em determinada escola, apontam:

Quanto ao aspecto da aprendizagem, a literatura refere que as maiores dificuldades dos surdos, principalmente dos filhos de pais ouvintes, dizem respeito às atividades que envolvem a compreensão e uso da linguagem oral e/ou escrita (Fernandes, 1990). Embora muitos surdos consigam se comunicar oralmente e por escrito, a grande maioria não ultrapassa o nível de codificação e de decodificação das mensagens, muitas vezes sem atribuir um sentido ao “ouvido” e ao lido (Souza & Mendes, 1987). Tal fato compromete a aprendizagem do aluno surdo em todas as disciplinas.



Lacerda (2006, p. 173) a respeito dessa aprendizagem prejudicada desse aluno surdo e o interprete como único interlocutor desse aluno na escola problematiza:

Entretanto, para aqueles que conhecem a vivência escolar entre crianças ouvintes, as possibilidades de trocas entre alunos e professores e a riqueza de informações que circulam quando se está em um grupo com o qual se compartilha uma mesma língua, a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos.

Os alunos ouvintes que não conhecem também LIBRAS e provavelmente nunca conhecerão, caso não procurem um curso específico ou cursem uma graduação na área de educação que em sua grade curricular a contemple, acabam produzindo e compartilhando modos de subjetivação que excluem essas pessoas da vida cotidiana, colocando-as a margem por terem sido ensinados a fazerem isso (MANSANO, 2009; SILVA; PEREIRA, 2003). Desse modo, Rodrigues (2015) explica que os alunos surdos, a maioria, na verdade prefere estudar somente com outros surdos, isto é, em seus próprios grupos, onde são aceitos.

Para uma real efetivação de uma proposta de educação bilíngue de surdos, então, não basta colocar os surdos no mesmo espaço físico e apenas incluir a língua de sinais brasileira de maneira parcial, faz-se necessário pensar numa perspectiva que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural e que pense também num diálogo entre todos os indivíduos no contexto escolar, em que a diferença possa ser respeitada e valorizada (SILVA; PEREIRA, 2003; NUNES et al., 2015; LIMA; CARDOSO, 2015; LACERDA, 2006). Em relação a esta questão, Rodrigues (2015) defende que uma educação bilíngue pressupõe e evoca mudanças estruturais no sistema educacional, pois, torna-se necessário que haja todo um projeto educacional fundamentado na diferença linguística e cultural desses alunos, de modo a contemplar “[...] a heterogeneidade das pessoas com surdez e as diferenças entre os surdos, no sentido cultural do termo, e as pessoas com deficiência auditiva, já que cada grupo exigirá uma estruturação própria no seu processo educacional” (p. 133).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Observa-se, assim, o quanto o aluno surdo, bem como o aluno com alguma outra deficiência, são estigmatizados, de maneira a sofrerem violentamente preconceitos e negligências que não deveriam existir. Em relação ao preconceito por evidenciarem conflitos psíquicos de uma camada conservadora e dominante, os alunos surdos são excluídos, colocados à margem da sociedade, recebem olhares de desaprovação como se fossem um grande estorvo. Como se não bastasse essa exclusão de um lugar na sociedade, no concreto eles recebem uma educação de péssima qualidade, incapaz de proporcionar um ambiente adequado e facilitador para que possam desenvolver suas potencialidades, pois nem a escola, nem a sociedade têm apropriação da sua linguagem e nem fazem questão de disfarçarem que desejam se aperfeiçoarem para recebê-los, para que práticas pedagógicas eficientes possam ser pensadas e executadas.

Então, tem-se, numa primeira instância fortes interesses políticos de um mundo submetido às regras do sistema capitalista que se apresenta contrário a filosofia sustentada pelo modelo inclusivo. Tal modelo advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, propondo que a sociedade passe a aprender a conviver com as diferenças. Todavia, pessoas com alguma deficiência não implicam em produtividade e quando implicam tendem a não acompanharem o ritmo esperado de uma produção incessante e alienante. Se essas pessoas não produzem, não geram riquezas, acabam somente evidenciando a fragilidade do homem diante deste que acredita ser senhor do mundo e evidenciando, também, a própria crueldade e violência do homem, realmente, a sociedade conservadora e dominante coloca como lugar destas pessoas os manicômios, as instituições segregadas ou onde for desde que seja longe aos olhos da normalidade.

## **REFERÊNCIAS**

ARAGON, C. A.; SANTOS, I. B. Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislações e escolarização. **Revista Educação**, v. 5, n. 2, p. 119-140, 2015. Disponível em: <http://claretianosp.com.br/revista/scaHPtVFf>. Acesso em: 21 maio 2017.

CARVALHO, R. E. Integração e inclusão: do que estamos falando? In Secretária de Educação a Distância (Org.) **Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.



CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas em psicologia**, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004). Acesso em: 22 ago. 2017.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio**, v. 14, n. 28, p. 134-150, 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/97>. Acesso em: 22 ago. 2017.

DESSEN, M. A.; BRITO, A. M. W. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia**, n. 12-13, p. 111-134, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1997000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100009). Acesso em: 21 maio 2017.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. Disponível em: <http://www.observasmjc.uff.br/psm/uploads/Manicomios-prisoos-e-conventos.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direito de todos os brasileiros. In Secretária de Educação a Distância (Org.) **Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622006000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 ago. 2017.

LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/33>. Acesso em: 22 ago. 2017.

LIMA, P. A.; VIEIRA, T. **Surdos: a(s) linguagem(ns) como sistemas de representação e organização mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004). Acesso em: 19 maio 2017.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/revpsico/article/view/633>. Acesso em: 22 ago. 2017.



NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; SILVA, L. J.; MIMESSI, S. D'A. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282043249009>. Acesso em: 19 maio 2017.

PEDROSSIAN, D. R.; CROCHÍK, J. L.; MENESES, B. M.; MORAIS, J. P. P.; COSTA, T. L.; SAMPER, T. Q.; SUPERTI, T.; OLIVEIRA, T. M.; CUSTÓDIO, T. O. Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva. **InterMeio**, v. 14, n. 28, p. 161-179, 2008. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2496>. Acesso em: 19 maio 2017.

PEREIRA, J. Z.; SCOTT, J. B.; BARBOSA, T. M. Educação Inclusiva: concepções acerca das políticas públicas e perspectivas de ação. **Vidya**, v. 33, n. 2, p. 111-119, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/259>. Acesso em: 19 maio 2017.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 2 ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In ALMEIDA, W. G. (Org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/07>. Acesso em: 22 ago. 2017.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/anterior/index/17/REI+21122010>. Acesso em: 20 maio 2017.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502006000200005](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005). Acesso em: 20 maio 2017.

SANTOS, E. S. Comunidade surda: a questão das suas identidades. In DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Org.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 21 maio 2017.



SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S. G. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 243-254, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28086/29893>. Acesso em: 21 maio 2017.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 ago. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GEHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

SIQUEIRA, R.; CARDOSO, H. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. **Imagonautas**, v. 2, n. 2, p. 92-113, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127032>. Acesso em: 20 maio 2017.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.



# 11 ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA: SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE ACAMPADA

Tatiane Gimenes Vieira  
Gda.UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[tatiane\\_17@hotmail.com](mailto:tatiane_17@hotmail.com)

Sonia Regina Leite Merege  
Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

## RESUMO

Este trabalho faz um resgate histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e da Escola Itinerante e sua permanência no campo, de modo que seja possível compreender o processo de construção e implementação da Escola no acampamento Valmir Motta de Oliveira, situado no município de Jacarezinho/PR. A pesquisa, de abordagem qualitativa, abrange estudo documental, bibliográfico e de campo, contendo visitas e entrevistas na referida escola exclusivamente no período de 2017. A problemática da pesquisa buscou compreender as seguintes inquietações: como ocorreu o processo de construção e implementação da escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira na comunidade? Qual a importância dessa escola para a comunidade do acampamento? E como a escola está atualmente? A pesquisa foi realizada, tendo como referência os educadores e a coordenadora pedagógica da referida escola. A instituição trabalha com a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, visando a formação de um sujeito crítico, levando em consideração os aspectos culturais, isto é, o aprendizado do conteúdo científico incorporado com as vivências e a realidade do educando, tendo como finalidade a contribuição para sua emancipação humana. Deste modo, a escola no espaço do acampamento é de fundamental importância para a comunidade, principalmente para as famílias com crianças em idade escolar.

Palavras-chave: Escola Itinerante. Educação do Campo. Acampamento.

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho tem como finalidade analisar o valor que a Escola Itinerante (EI) Valmir Motta de Oliveira tem para a comunidade acampada, na qual atende alunos do assentamento e do acampamento da qual possui o mesmo nome, localizada no município de Jacarezinho/PR. A escola atende as modalidades educacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio.

Pretende-se com esse tema, investigar o que a Escola Itinerante representa no espaço da comunidade para as famílias que tem filhos em período escolar, com o objetivo de



contribuir para que os demais indivíduos da sociedade tenham acesso a uma das lutas que o MST realiza, neste caso, a luta pelo direito a educação gratuita e de qualidade.

A pesquisa busca sistematizar e socializar as experiências da Escola Itinerante no Paraná, com um enfoque voltado para a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, em específico a importância que esta tem para a comunidade, como já foi citado acima. Sendo este um assunto em que apenas uma pequena parte da sociedade tem conhecimento, provavelmente devido pela discriminação que a mídia tenha passado sobre o MST.

A Escola Itinerante tem como objetivo romper com o modelo seriado e fragmentado da escola, respeitando tempo de aprendizado de cada aluno, tendo como finalidade o estudo nas salas de aulas a realidade da comunidade e do campo. Nesta perspectiva, a pesquisa procura compreender as seguintes inquietações: como ocorreu o processo de construção e implementação da EI Valmir Motta de Oliveira na comunidade do acampamento? qual a importância dessa escola para a comunidade? Como a escola está atualmente?

Objetiva-se com este trabalho analisar a importância da escola itinerante Valmir Motta de Oliveira para a comunidade acampada, além de fazer um resgate histórico da luta pela EI e sua permanência no campo, para que seja possível explicitar o processo de luta em que a mesma está envolvida. E por fim, compreender como ocorreu o processo de construção e implementação da EI no acampamento já citado.

## **A CONSTITUIÇÃO DO MST**

A luta pela terra no Brasil existe desde a chegada dos europeus ao Brasil, constituindo-se em uma luta antiga. A Coroa Portuguesa inicia então o processo de colonização, adotando o regime das Capitânicas Hereditárias, onde parte dos lucros eram direcionados ao governo português. Hammel; Silva; Andreetta trazem em seu texto que “O Brasil foi dividido em quinze capitânicas, mas com doze donatários” (2007, p. 23), deixando claro o início das desigualdades nas divisões das terras, além do desprezo com o povo que já habitavam naquelas terras, os indígenas. Para além dos indígenas e dos negros, outros movimentos de luta e resistência antecederam o MST, como

[...] a guerra de Canudos e a guerra do Contestado (caracterizados como movimentos messiânicos na luta contra o coronelismo), o Cangaço (grupo de camponeses em luta pela terra, expulsos de suas terra pelos coronéis), a Ligas



Camponesas (formada em 1945 como forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros e meeiros que resistiam a expropriação, à expulsão da terra), a União dos Lavradores Agrícolas (ULTAB) (formado pelos Partido Comunista Brasileiro (PCB) pretendendo criar as condições necessárias para formar uma aliança entre operários e camponeses), o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) [...] (CAZULA; ALMEIDA, 2016, p. 12).

A forma de organização desse povo, representavam a revolta camponesa em torno das desigualdades e irregularidades das terras. Foram movimentos de lutas que ocorreram de forma isolada, mas que ao mesmo tempo desenrolaram-se em quase todo o território brasileiro.

Seguindo a diante, Stédli e Fernandes (1999) expõe que um dos fatores determinantes para o surgimento do MST foram as transformações ocorridas em 1970 na agricultura camponesa, na qual foi uma época que se intensificou rapidamente a mecanização na agricultura, ocasionando num processo de modernização para o campo brasileiro.

Em 1975, surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT) criadas através das Igrejas Católica e luterana, sendo um marco “muito importante para a reorganização das lutas camponesas”(STÉDLI; FERNANDES, 1999, p. 19), pois essa movimentação organizada por membros da igreja sendo padres, bispos e outros agentes da pastoral em plena ditadura militar, eram contra o padrão que estava sendo instalado na agricultura brasileira.

Dessa forma, a CPT contribuiu para que os camponeses tornassem esse movimento de organização em um movimento de caráter nacional, tornando-se um único movimento no país. Deste modo, a CPT torna-se parceira dos trabalhadores do campo e os ajuda a organizar em 07 de setembro de 1979 a primeira ocupação de terra, na fazenda Macali localizada no município de Ronda Alta, no Rio Grande do sul, sendo considerada o embrião da formação do MST (FERNANDES, 2000).

Apesar disso, o nascimento, ou seja, a criação oficial do MST segundo Fernandes (2012) ocorreu no I Encontro Nacional do MST realizado entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR), declarando-se como data oficial o dia 21. Nesse encontro estavam representantes de vários estados, sucedendo-se em passos organizativos dali em diante. Após esse I Encontro Nacional, posteriormente originaram-se outros Congressos Nacionais e Encontros Nacionais e Regionais intensificando a luta pela Reforma agrária e caracterizando historicamente a identidade de Sem Terra.



O MST é um movimento diferente de todos os outros que antecederam a ele, pois não almeja e não luta somente pela conquista da terra. Sobre esse assunto, Stédli e Fernandes (1999) alegam que o MST é um movimento camponês “que tinha como bandeira as três reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade”.

Em estudos realizados por Camini (2009), traz que o MST está organizado em vinte e quatro estados e no Distrito Federal, acolhendo expectativas e esperanças de milhares de brasileiros que tiram seu sustento do campo, continuando com uma luta que apesar de sempre ser reprimida, renascia a cada sonho de ter a terra para cultivar.

Dessa feita, resistindo a intensas perseguições, o movimento conseguiu organizar com as conquistas dos acampamentos e principalmente dos assentamentos,

Mais de 400 associações e cooperativas que produzem alimentos a preços disponíveis nas cidades; construir cerca de 2.000 escolas públicas em assentamentos e acampamentos, alfabetizando mais de 160 mil crianças e mais de 50 mil adultos nos últimos anos; organizar e manter mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades por todo o Brasil (JESUS, 2011, p. 13).

No decorrer da luta pela terra sente-se a necessidade e preocupação com a educação. O acesso à educação e a escola pública e de qualidade dentro dos acampamentos tornam-se mais uma das reivindicações do MST. Sendo a educação um direito que todas as pessoas tem do acesso à educação gratuita e de qualidade, independentemente de sua raça, cor, religião ou classe social.

## **RESGATE HISTÓRICO DAS ESCOLAS ITINERANTES**

Escola Itinerante são escolas públicas localizadas nos acampamentos do MST. Recebe-se a denominação de EI por acompanhar o acampamento caso este se desloque de um local para outro, assegurando a escolarização do povo camponês.

O embrião da EI desenvolveu-se no estado Rio Grande do Sul (RS), no qual desde as primeiras ocupações que deram origem ao MST já se existia a escola. A legitimidade da primeira experiência educacional no RS foi, portanto, uma conquista muito importante para o MST, e desencadeou que outras escolas fossem legalmente reconhecidas em outros estados do Brasil, também por meio de pressões e reivindicações.



Com isso, a EI vem a ser legalizada em mais cinco estados brasileiros, além do RS. Sucedendo-se no Paraná, em 2003, em Santa Catarina, em 2004, em Alagoas e Goiás, em 2005, e, no Piauí, em 2008. No entanto, com “a fragilização da luta pela terra nos últimos anos e o ataque ou descaso do governo levou ao fechamento destas escolas na maior parte destes estados. Hoje apenas encontra-se em funcionamento no Estado do Paraná” (BAHNIUK; CAMINI; DALMAGRO, 2016, p. 1).

No Paraná (PR), no ano de 2003 crescia o número de acampamentos no estado, e, conseqüentemente, o número de crianças sem acesso à escola, foi o que forçou a luta por escola. Segundo Silva (2013, p. 60), eram “[...] 13 mil famílias em 67 acampamentos [...]” lutando pelo direito a educação, ou seja, pela escola no acampamento. A legalização da Escola Itinerante no estado do PR ocorreu em 8 de dezembro de 2003, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, sob o parecer nº 1012/03, onde, percorreu vários setores internos da Secretaria de Estado da educação (MST, 2008).

Entretanto, as EI precisam de uma escola que respondam por elas institucionalmente. Nesse sentido, Bahniuk (2008, p.42) explica como funcional a relação Escola base e Escola itinerante, bem como, suas funções. A Escola base é

[...] geralmente localizada em um assentamento e que assume também a proposição de Educação do MST. A Escola Base possui um único Projeto Político Pedagógico que inclui as Itinerantes a ela vinculada. Destina-se à Escola Base a função de agregar a documentação dos alunos (matrículas e transferências) e da equipe pedagógica, de administrar a verba destinada para as Escolas Itinerantes, além de ser a responsável pela certificação dos educandos.

Portanto, as Escolas Itinerante e Escola base possuem um vínculo e diálogo permanente acerca do desenvolvimentos das atividades pedagógicas, administrativas e burocráticas. A Escola Base, está localizada no município de Rio Bonito do Iguazu, sendo ela o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no maior assentamento do estado do PR. É uma região caracterizada com a luta pela terra, repleta de assentamentos e acampamentos do MST.

Não basta ter uma escola no campo com concepções das escolas das cidade, é preciso ter escola docampo e no campo, com ideais da cultura camponesa. A educação do campo tem por objetivo formar sujeitos críticos, que entendam a organização capitalista no campo, fortalecendo os camponeses na luta contra a expansão capitalista do campo. Promovendo também uma formação integral dos sujeitos, uma formação emancipatória.



Nesse sentido, a LDB, estabelece algumas normas para a educação do campo, em seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Assim, a LDB foi um documento elaborado que garante a permanência dos sujeitos do campo, no campo para apropriação do conhecimento voltados para seus princípios. Entretanto, a escola no acampamento é resultado de uma conquista trabalhosa, repleta de reivindicações e pressões, pois, só se tem esses documentos que garantem as especificidades de cada localidade do campo, devido às reivindicações e mobilizações que o Movimento realizou em prol de uma educação de qualidade do e no campo.

### **A ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA**

A Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, objeto de estudo deste trabalho, está localizada no acampamento Valmir Motta de Oliveira (antiga fazenda Itapema), situada a uma distância aproximada de 17 quilômetros da cidade de Jacarezinho/PR, município da qual pertence.

O nome da escola é

[...] resultado de uma discussão coletiva e é uma homenagem a Valmir Motta de Oliveira, conhecido como “Keno”, assassinado, aos 34 anos, em consequência da ação da milícia armada, na Fazenda Syngenta em Santa Tereza do Oeste, em Cascavel/PR, no dia 21/10/2007 (CAPITANI, 2010 *apud* SAPELLI, 2013, p.151).

O acampamento que a escola está inserida, tem por volta de 50 famílias, organizadas por núcleos de base. A escola atende alunos do próprio acampamento e do assentamento Companheiro Keno, este último fica a uma distância aproximadamente de 4 quilômetros. Para que os alunos que moram no assentamento se locomovesse até a escola foi conseguido um transporte escolar, “[...] antes de conseguirem o ônibus para transporte, os educandos vinham de trator, de moto e até a pé” (SAPELLI, 2013, p. 152).



A escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, é fruto de uma construção coletiva, tanto em aspectos físicos como pedagógicos. No que se refere a estrutura física da escola, ela “[...] foi construída coletivamente pelas famílias acampadas, com a doação de materiais pela prefeitura municipal de Jacarezinho” (SILVA, 2011, p. 8). Em relação as questões pedagógicas, é vinculada a concepção de educação do MST.

Dessa feita, a escola inicia suas atividades no ano de 2008. Para melhor compreensão de como se desenvolveram essas atividades podemos nos remeter a Silva (2011, p. 7), trazendo que em

Outubro de 2008: a escola desenvolveu um trabalho educativo, para atender as necessidades das famílias de acordo com os anseios e perspectivas das mesmas, articulada com a concepção de educação do MST. Em 2009: novos desafios para o acampamento, em especial ao coletivo da Escola Itinerante, que ampliou do Ensino Fundamental Anos Iniciais para o Ensino Fundamental Anos Finais. Esta ampliação trouxe questões como a inserção de professores que vinham da cidade [...].

Em 2010 a EI passou a atender também o Ensino Médio e, em 2012, passou a atender turmas de EJA desde a alfabetização, perpassando pelo ensino fundamental e ensino médio (SAPELLI, 2013). Deste modo, no ano de 2012 a EI disponibilizava de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA.

Atualmente, neste ano de 2017, a modalidade EJA não há mais na escola. No período da manhã estudam as turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 33 crianças. Com relação a organização das turmas, o 2º e 3º ano estão agrupados devido não haver contratação para mais professores do convênio da ACAP, onde acarretou a necessidade de uma pessoa trabalhar como “voluntário”.

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, estes estudam no período vespertino, são em 31 estudantes. As turmas de ensino médio estudam no período noturno e totalizam em 19 estudantes. De modo geral, os professores que atendem essas turmas são da rede estadual de educação e residem nas cidades de Jacarezinho, Ourinhos e Barra do Jacaré.

É válido ressaltar, a conquista da sala de recursos na escola, que estava sendo solicitada desde meados de 2011. A mesma funciona no período da manhã, de segunda à quinta-feira, atende 3 alunos que possuem laudo de alguma deficiência ou distúrbio, 2 alunos dos anos finais do ensino fundamental e 1 aluno do ensino médio.



Quando há alguma deficiência em relação a falta de contrato de funcionários, a escola conta com a ajuda da comunidade do acampamento e assentamento que, sempre ao ser solicitada na medida do possível contribuem com a organização do espaço escolar.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, devido não ter utilizado dados estatísticos, propôs descrever e analisar a representatividade da Escola Itinerante no espaço do acampamento Valmir Motta de Oliveira, para as famílias que residem no próprio acampamento e do assentamento. Segundo os objetivos, foi utilizada a pesquisa exploratória, que parte dos levantamentos bibliográficos, das visitas na instituição e das entrevistas com sujeitos que tem experiências práticas acerca da representatividade da Escola analisada no espaço do acampamento, isto é, da realidade cotidiana dos estudantes.

Os procedimentos técnicos utilizados para a elaboração dessa pesquisa é de natureza bibliográfica, foi necessário o uso de livros, artigos científicos, teses, dissertações, materiais acadêmicos on-line que ofereceram informações sobre o MST e as Escolas Itinerante. Utilizou-se também, a pesquisa documental por dispor de relatórios e documentos oficiais do Mec.

Ainda, foi necessário a pesquisa de campo para ter uma melhor aproximação da realidade da Escola observada e do acampamento, para que assim a pesquisa obtivesse mais qualidade tanto para as análises quanto para os resultados. Deste modo, é importante ressaltar os instrumentos de coleta de dados utilizados, que no caso optou-se pela entrevista, pois esta pode ser tanto de caráter exploratório quanto de caráter de coleta de informações, sendo necessário ter um plano para a entrevista com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e com a coordenadora pedagógica da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por meio da análise das entrevistas, procurou-se averiguar a real representatividade da Escola pesquisada para a comunidade do acampamento e assentamento ao longo de seus nove anos de funcionamento. Para a coleta de dados da pesquisa, utilizou-se o método da entrevista.



Foram realizadas sete entrevistas, das quais todas foram aplicadas neste trabalho. As formas utilizadas para a coleta de informações nas entrevistas foram: gravações em áudio e anotações. No decorrer dos relatos das entrevistas, sentiu-se a necessidade e liberdade de acrescentar citações e comentário, que tem fundamento, de acordo com cada caso relatado. E por questão ética aos entrevistados, os nomes utilizados nos relatos são fictícios.

### **Primeiro Relato**

Larissa é professora da turma da Educação Infantil, cursa licenciatura em Filosofia (UENP) e trabalha na escola há 3 anos e meio.

Perguntado sobre a questão do valor que a escola tem para a comunidade, sucintamente diz:

*A escola tem um papel fundamental na comunidade, pois ela garante que os educandos possam estudar de acordo com a realidade, próximo às suas casas e familiares.*

Aqui, Larissa expõe o prestígio das crianças estudarem próximos de suas casas, na qual para os pais “possibilita também uma proximidade em termos de acompanhamento pedagógico” (PUHL; BELTRAME, 2009, p. 86).

### **Segundo relato**

Lorena trabalha na escola há 6 anos, é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, é graduada em Pedagogia para Educadores do Campo (UNIOESTE), tem Especialização em Educação do Campo (UNIOESTE) e Especialização em Movimentos Sociais, Trabalho e Educação (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fundação Oswaldo Cruz).

Neste trecho, Lorena socializa como sucede as mobilizações da comunidade e, a que ponto ocorre a participação e os aprendizados da escola.

*Eu penso que a escola tem um peso muito grande para a comunidade, como a comunidade é pequena, é a escola que dinamiza a organização dos dois espaços tanto do assentamento como do acampamento. É por meio da escola que as pessoas enxergam o Movimento Sem Terra e também o acampamento e assentamento, por que é na escola que as pessoas vem visitar, é por meio da escola que as pessoas conhecem a proposta ou os objetivos do Movimento Sem Terra [...].*



Essa visão de Lorena, vem ao encontro do que afirma Puhl; Beltrame (2009, p.87), na qual “O trabalho e a discussão das regras de convivência do acampamento e da escola, bem como a inserção aos princípios do Movimento, também são elencados como fatores pelos quais é necessário ter uma escola que seja do acampamento”.

### **Terceiro relato**

Bianca é professora do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, trabalha na escola há 3 anos e cursa licenciatura em Filosofia (UENP).

Questionada sobre a importância que a escola tem para o acampamento, responde:

*Eu acho assim que em questão de acampamento, a escola tem um poder de segurar o acampamento no lugar porque como diziam antigamente né, que um acampamento sem escola não é acampamento, pois o que faziam o povo não ser despejados eram as escolas devido ter crianças estudando, que tinha vivência e tal.*

*E nesse acampamento acredito que seja a mesma coisa, tanto no acampamento e no assentamento que está sendo construída a escola municipal [...].*

Esta afirmação do que diziam antigamente, de um acampamento não ser acampamento sem uma escola, é devido a escola fortalecer o acampamento perante a sociedade e órgãos públicos, dando-o mais visibilidade, isso pode ser observado e afirmado no texto a abaixo:

Por estarem coladas à luta pela terra, as Itinerantes estão também mais suscetíveis as diferentes conjunturas. Acompanham com maior intensidade a ascensão e descenso das lutas e do próprio MST, ao longo de sua existência. Ao mesmo tempo as escolas fortalecem a luta ao darem mais segurança aos pais com filhos em idade escolar, mostra à sociedade a preocupação do MST para com a educação [...] (BAHNIUK; CAMINI; DALMAGRO, 2016, p. 15).

### **Quarto relato**

Pedro é professor voluntário do 4º ano do Ensino Fundamental, é graduando de Licenciatura em Educação do Campo (química, física, biologia) com ênfase em agroecologia, e trabalha na escola há 1 ano e oito meses.

Ao questionado sobre a representatividade da escola para o acampamento, diz:



*A escola em si, ela representa uma forma de resistência também das famílias, porque ela não precisa mandar seu filho para outro espaço, longe dela e vivenciar outras coisas.*

*A escola na comunidade ela representa que o estudante ele tenha contato maior com a realidade, tenha consciência com a realidade para poder inferir nessa realidade e melhorar.*

Neste trecho da entrevista, fica evidente a formação que as crianças e adolescentes adquirem na escola. Uma educação que à medida que a escola participa da militância da comunidade, envolvendo-se nas lutas e reivindicações, acaba por formar o sujeito em sua própria luta, e assim, como afirma Cazula; Almeida, “[...] formando sujeitos mais humanos e capazes de modificar a realidade hoje existente” (2016, p. 21).

### **Quinto relato**

Milena é a professora regente da turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Cursa Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas (UFFS) e trabalha na escola a 6 anos e 6 meses.

*A escola é um espaço de formação dos estudantes, sendo ela um espaço de formação ela vai formar esses sujeitos que estão inseridos aqui na nossa comunidade. Então, a escola contribui para a formação dos nossos educandos, logo, como a gente trabalha com a realidade justamente para transformar e entender o porquê dele estar ali.*

*Então ela tem essa participação, de a escola contribuir para a transformação do acampamento, entendendo as vivências, e também uma relação de dependência, tanto a escola depende do acampamento para se manter, como o acampamento também precisa da escola para formar os Sem Terrinhas que vão fazer luta também.*

Essa característica da escola de contribuir com a formação das crianças Sem Terrinhas é bem analisada por Silva, quando afirma que “[...] o MST pauta a necessidade de escola para atender a demanda das famílias acampadas, colocando-a como necessária para contribuir no processo de formação e de luta. [...]” (SILVA, 2013, p. 58).

### **Sexto relato**

Mirela é professora do 5º ano do Ensino Fundamental, possui secretariado (UNINTER), cursa Licenciatura em Letras Português com Habilitação em Espanhol (ESTÁCIO DE SÁ) e trabalha na escola há 8 anos.

Mirela, expõe o valor que a escola tem para a comunidade. Diz:



*A nossa escola tem muito valor para a comunidade, pois representa a garantia de direitos desses sujeitos que estudam nessa escola, por exemplo, se as crianças tem direito de estudar próximo ao lugar que ela vive, porque ir para a cidade estudar?*

*No meu caso, tenho uma filha que estuda nesta escola e eu não gostaria que ela fosse para a cidade, por isso, essa escola representa muito, ela estudando aqui a partir da nossa realidade e próximo da nossa casa.*

É possível perceber a maneira pela qual a comunidade enxergam a EI, conforme podemos compreender pelo texto:

De modo geral, os acampados reconhecem a Escola Itinerante como uma conquista para o acampamento e identificam como suas positivities: o fatos das crianças não precisarem pegar ônibus para chegar na escola, o que deixa seus pais mais tranquilos, também poderem ir vestidas de forma simples e por não sofrerem preconceito e/ou discriminação (BAHNIUK, 2009, p. 74).

Ao socializar que tem uma filha que estuda na escola do acampamento, Mirela expõe sua opinião enquanto mãe, demonstrando a importância que a escola tem para as famílias acampadas, principalmente as que tem filhos em período escolar.

### **Sétimo relato**

Janaina é a coordenadora pedagógica da escola, trabalha na escola desde o início de suas atividades pedagógicas (anteriormente como professora), é formada em Pedagogia para Educadores do Campo (UNIOESTE), possui especialização em Arte no Campo (UDEC) e Especialização em Educação do Campo (UNIOESTE).

Quando inquirida sobre sua opinião quanto a importância da escola para a comunidade. Diz:

*A escola já representou bastante coisa para os dois espaços, desde a origem dela em 2008 a comunidade que lutou para ter a escola e vinha contribuindo nela e vem até hoje, só que hoje de forma mais específica vamos dizer assim.*

*Eu acredito que para algumas pessoas a escola tem um valor significativo, porque a escola é onde você vai trabalhar com as crianças a partir da realidade dela e da realidade do campo né, e para não mandar elas para a cidade para não sofrer todo tipo de preconceito que se tem.*

*Só que para outras pessoas, até mesmo pela falta de formação delas, a escola é só uma escola como outra qualquer, que está num espaço. Tem pessoas que compreende a importância dela e outras que não. Só que tem pessoas que chagaram agora no acampamento, que a gente não fez o estudo com elas ainda sobre a questão da escola, e tem*



*peessoas que são assentadas a muito tempo que também não entende a importância da escola [...].*

O fato de apenas uma parte da comunidade compreender a proposta da escola, é algo natural nos acampamentos, conforme poder verificar pelo texto:

No que diz respeito a apreensão da comunidade em relação a proposta da Escola Itinerante podemos dizer que ela é parcial, muitos não compreendem de fato o sentido desta escola. Reconhecer essas dificuldades é importante pelo menos por três sentidos: desmistificar a ideia de que todos se apropriaram da proposta educativa do MST; evidenciar que é preciso um trabalho constante e específico de divulgação dessa; e a necessidade de envolver a comunidade não só na execução, mas também na elaboração das ações da escola (BAHNIUK, 2009, p. 74).

Janaina finaliza a entrevista, dizendo a representatividade que a escola tem para o acampamento e também assentamento.

*Mas para o espaço do acampamento, a escola é muito importante, porque ela garante um monte de coisas. A escola no espaço é uma forma das formas de garantir o acampamento.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na pesquisa desenvolvida, a Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, foi construído a coletivamente pela comunidade, com a doação de materiais da prefeitura municipal de jacarezinho, na qual atende estudantes do acampamento e do assentamento, que estudam desde a educação infantil ao ensino médio. A realidade da comunidade e do campo fazem parte das práticas pedagógica da escola, os professores em sala de aula trabalham com suas turmas questões referentes à realidades deles, embasados com os conteúdos formais.

Ao analisar a importância da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira para a comunidade acampada através das entrevistas, evidenciou-se que a EI no acampamento é um símbolo de conquista e resistência das famílias, devido estas famílias não necessitarem de encaminhar seus filhos até às escolas da cidade, tendo que enfrentar um longo tempo dentro do transporte escolar muito menos sofrer preconceitos pelos colegas de salas por serem sem Terras, e o mais triste que até mesmo os professores da cidade eram preconceituosas, por



razão de não compreendem a luta e o sonho das famílias acampadas de conquistarem seu pedaço de terra.

Para algumas pessoas da comunidade da comunidade a escola tem um valor muito grande, principalmente por estar no espaço onde vivem e por ser objeto de estudo questões da realidade do acampamento e assentamento. No entanto, para outras pessoas a escola não é tem importante, em consequência pela falta de formação do MST, o que acaba por não compreender a proposta educacional das Itinerantes, em razão de estar a pouco tempo no acampamento.

Por fim, escola tem um peso muito grande para a comunidade, por motivo de ser por meio da escola que a sociedade visualiza o MST. Isto porque, as visitas realizadas são na escola, e com isso, é por intermédio da escola que as pessoas de fora conhecem a organização, os valores e a proposta que o MST possui.

#### **ABSTRACT**

#### **SCHOOL ITINERANT VALMIR MOTTA DE OLIVEIRA: ITS IMPORTANCE FOR THE CAMPED COMMUNITY**

This work makes a historical rescue of the Landless Rural Workers Movement (MST) and of the Itinerant School and its permanence in the field, so that it is possible to understand the process of construction and implementation of the School in the Valmir Motta de Oliveira municipality of Jacarezinho / PR. The present monographic study, of an exploratory nature, focuses on the analysis about the representativeness of the Itinerant School for the families that live in the own camp and the settlement. The research, with a qualitative approach, covers documentary, bibliographic and field studies, containing visits and interviews in the said school exclusively in the period of 2017. The research problem sought to understand the following concerns: how did the process of construction and implementation of the itinerant school Valmir Motta de Oliveira in the community? How important is this school to the camp community? And how is school today? The research was carried out, having as reference the educators and the pedagogical coordinator of said school. The institution works with the pedagogical proposal of the Human Formation Cycle, aiming at the formation of a critical subject, taking into account the cultural aspects, that is, the learning of the scientific content incorporated with the experiences and reality of the student, with the purpose of contribution to their human emancipation. In this way, the school in the space of the camp is of fundamental importance for the community, especially for the families with children of school age.

Keywords: Itinerant School. Field Education. Camp.



## REFERÊNCIAS

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**: Um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91897/254667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BAHNIUK, Caroline. Educação, trabalho, e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. In: **MST**. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED, n. 3, Abr. 2009. p. 65-78.

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela; DALMAGRO, Sandra L. **Escola itinerante**: 20 anos de aprendizados na luta. 2016. [mimeo].

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases. **LDB nº. 9394/96**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) >. Acesso em: 21 abr. 2017.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST**: um contraponto à escola capitalista?. 2009. 254 f. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28874/000698118.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CAZULA, Gabriela da Costa Menim; ALMEIDA, Ivane Rodrigues dos Santos. **Educação do campo**: análise histórica, cultural e social do método pedagógico da escola itinerante valmirmotta de oliveira. 2016. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP- Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE/CJ. Jacarezinho, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20MST%20no%20Brasil%20-%20Bernardo%20Man%C3%A7ano%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 496-499.

HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa; ANDREETTA, Ritamar. (orgs.). **Escola em movimento**. A conquista dos assentamentos. Rio Bonito do Iguauçu: Editora progressiva Ltda, 2007.

JESUS, alex Dias de. Das ligas ao MST: luta pela terra e a territorialidade camponesa. **Revista geográfica de américa central**. Costa Rica, p. 1-14, II semestre, 2011. Disponível



em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/viewFile/2404/2300>>.  
Acesso em:  
9 abr. 2017.

LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **Escola itinerante MST PR:** da luta pela terra à luta pelo direito a educação do campo nos acampamentos. In: III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/E1T14-%20ESCOLA%20ITINERANTE%20ST%20PR%20DA%20LUTA.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

MST. **Dossiê:** MST Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001. 2. ed. Veranópolis: ITERRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola Itinerante do MST:** história, projetos e experiências. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED, n. 1, Abr. 2008.

PUHL, Raquel Inês; BELTRAME, Sonia A. Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo. In: **MST.** Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED, n. 3, Abr. 2009. p. 81-93.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo – espaços de disputa e de contradição:** análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do paraná e do colégio imperatriz dona leopoldina. 2012. 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

SILVA, Maria das Neves Enéias da. A dimensão emocional das práticas sócio-educativas desenvolvidas pela escola itinerante do MST. **I Encontro de pesquisa e prática na educação do campo.** Paraíba, 2011. Disponível em: <<http://ieppepcb2011.xpg.uol.com.br/conteúdo/GTs/GT%20-%2002/15.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SILVA, JanaineZdeski da. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná.** 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Dissert%20Janaine%20Zdebski%20da%20Silva%20-%20O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NAS%20ESCOLAS%20ITINERANTES%20DO%20MST%20NO%20PARAN%C3%81.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente:** A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.



# 12 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Juliana de Oliveira Negrão  
Tatiane Alves da Cruz  
Gdas UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[tatianealvesc@hotmail.com](mailto:tatianealvesc@hotmail.com)

Elisângela Moreira  
Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação-UENP/CJ/CCHE

## RESUMO

A presente pesquisa visa identificar a importância da Literatura Infantil e suas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem em crianças na idade pré-escolar. Para tanto se considerou necessário obter dados referentes à Educação Infantil, abordando o histórico no Brasil, bem como sobre os aspectos que envolvem a criança como sujeito no processo histórico. Buscou-se conhecer sobre a linguagem, conceituando-a de acordo com a ciência no qual faz parte, sendo assim, considerando a perspectiva linguística e psicológica, sendo esta, a responsável por discorrer como se dá o desenvolvimento das linguagens em crianças. Em relação ao que tange a Literatura Infantil, analisou-se o seu surgimento, características e a importância de seu uso no âmbito escolar e familiar, além de se retratá-la no contexto do Brasil. No que se refere aos procedimentos metodológicos deste trabalho, este configura-se em relação a abordagem do problema, como uma pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos da pesquisa, verifica-se como sendo exploratória. No que se diz a respeito dos procedimentos técnicos, a pesquisa define-se por ser bibliográfica. Deste modo, tal estudo implica em embasamentos teóricos para que se estabeleçam informações no que diz respeito à temática, onde promoverá um melhor aperfeiçoamento das competências da criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Linguagem. Pré-escolar.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “A importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar” foi pensada a partir da verificação da necessidade em se preocupar com as crianças da Educação Infantil, especialmente as pertencentes a faixa etária compreendida, entre os 4 e 5 anos, no que diz respeito a aquisição e aperfeiçoamento das linguagens, tanto oral, quanto escrita.



Desta forma, pensou-se na seguinte problemática: “Quais as contribuições que a Literatura Infantil pode oferecer para o desenvolvimento da linguagem em crianças na pré-escola?”. Deste modo, tal pesquisa justifica-se em analisar a Literatura Infantil quanto ferramenta a ser utilizada para tal finalidade, tanto pelos professores da área, quanto também pelos pais, dentro outros mediadores.

Assim, tendo em vista o objetivo geral deste presente trabalho em identificar a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar, buscou-se compreender sobre a Educação Infantil contextualizando o histórico no Brasil, além da abordagem sobre as legislações e os documentos do Ministério da Educação, analisando, contudo, os aspectos que envolvem a criança como sujeito no processo histórico.

Desta forma, também levantam-se informações referentes à Literatura Infantil, no que se refere ao surgimento, importância, conceitos e demais concepções que norteiam o assunto estudado. Assim, a presente pesquisa corresponde, sobretudo, aos estudos sobre a linguagem, visando compreender sobre como se obtém sua aquisição e aperfeiçoamento, considerando os níveis de desenvolvimento cognitivo infantil e assim, relaciona-se a Literatura Infantil como importante ferramenta a fim de objetivar os aspectos que referem-se a linguagem.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Para se entender a Educação Infantil é preciso, inicialmente, obter conhecimentos acerca do quem vem a ser criança, e qual o conceito de infância, tendo em vista que tais conceitos são dependentes entre si. Desta forma, a concepção de infância vem sendo estudada há muitos anos, havendo diversos autores que realizam estudos sobre tal temática. Com o intuito de conceituá-la, baseando-se em pesquisas já realizadas, nota-se que a infância passou, no decorrer dos séculos, por diversas transformações e a cada época, carregou diferentes valores até chegar à infância que conhecemos hoje. Pode-se enfatizar que a imagem da criança e da infância nem sempre foi vista com o olhar e sentimento que possuímos nos dias atuais. Assim, podemos encontrar inúmeros conceitos da infância/criança.



Sendo assim, o autor Ariès (2011), consagrado em tal temática, organiza a concepção histórica de infância através de identidades. A primeira identidade é a criança da idade média vista como adulto em miniatura, onde deste modo, a infância é negada. Na segunda identidade, sendo ela moderna, a criança se torna filho-aluno e é institucionalizada. Já na terceira identidade, a criança contemporânea, é vista como sujeito de direitos. Deste modo, é perceptível a afirmação sobre a ideia, já mencionada, da transformação da visão de infância a cada momento histórico.

O sentimento pela infância passou por tempos inexistentes, conseqüentemente a preocupação e os cuidados eram precários, sem condições de saúde e higiene. A falta de atenção com diversos fatores e a não valorização da criança acaba agravando um grande índice de mortalidade infantil, sendo assim, os sentimentos pela criança eram cada vez menores já que “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 2011, p.22).

Por volta do fim do século XIII a criança passava a ter sua imagem mais próxima aos sentimentos modernos. Neste momento, as representações já são elaboradas com traços de crianças, passando a ser extinto as retratações de adultos em miniatura.

“Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p.10). Observa-se, desta maneira que a criança passa a ser concebida como um ser com direitos e a infância conseqüentemente, passa a ter sua valorização, passando a ser entendida com garantia de seu desenvolvimento integral.

Atualmente, a criança, considerada um sujeito de direitos, tal como os adultos, é assegurada por meio de leis que devem garantir ao indivíduo uma infância que a respeite. Além disso, a criança configura-se em nossa sociedade como sendo indefesas e ingênuas, que necessitam de proteção, legal e por meio da família, e de um atendimento privilegiado, a fim de promover o desenvolvimento de suas especificidades. Porém sabemos que infelizmente muitas vezes não é o que ocorre.

Ao nos referirmos sobre Educação Infantil, podemos fazer alguns questionamentos a cerca desta modalidade educacional. Sendo assim, pode-se perceber que a educação das crianças em escolas demandou vários séculos para acontecer. Este fato ocorre em função de que as crianças não eram vistas com diferenças dos adultos, tão pouco com prioridades e importâncias.



Desta forma, de acordo com Paschoal; Machado (p.33, 2009)

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.

Retratando-se sobre a educação de crianças no Brasil, percebe-se que, tais instituições surgem através dos modelos europeus e norte-americanos, como afirma Paschoal; Machado (2009). Anteriormente a instalação delas, a educação de crianças em locais coletivos próprios a esta prática não se era pensado, em função da não existência de um entendimento acerca da importância sobre uma educação de qualidade para as crianças.

Deste modo, no Brasil, no final do século XIX, surgem as primeiras instituições educativas para crianças em 1875, 1894 e 1909, no Rio de Janeiro e 1896 em São Paulo. Tais instituições eram denominadas de jardins de infância, e por localizarem-se nas áreas centrais destas principais cidades da época, atendiam apenas os filhos da classe média e alta (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Em contrapartida, segundo Alves (2011) surgem no final do século XIX as creches destinadas aos filhos das classes menos favorecidas, com objetivos de oferecer cuidados higiênicos e dar assistência, não havendo a preocupação e investimentos com os aspectos pedagógicos.

Entretanto, o direito de todas as crianças ao acesso a educação de qualidade no Brasil ocorre com a Constituição de 1988. Buscando dar diretrizes e estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância, o Ministério da Educação (MEC), elaborou, ao longo dos anos 1990 e 2000, diversos documentos (ALVES, 2011). Um dos documentos a ser evidenciado, é a LDB Lei nº 9.394/1996, onde estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sobre a educação infantil, no documento estão descritos três artigos onde discorre a finalidade da Educação Infantil, como deve ser oferecida e organizada, além de poder ser considerada como um dos maiores progressos referentes ao um olhar diferenciado em relação as crianças brasileiras. Podemos destacar o que diz o artigo 30, onde divide creches e pré-escolas por meio da faixa etária:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:



- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2015, p. 22).

Atualmente, a Educação Infantil no Brasil, apesar de ser dita como direito a garantia de educação para todas as crianças, assim como a educação em geral, ainda não se destinada de fato, a todas as camadas populares, por questões em geral, socioeconômicas. Assim, instituições, professores e demais profissionais da área, além de toda a comunidade escolar envolvida, precisam caminhar juntas e terem o compromisso com a educação, a fim de efetivarem o que diz respeito na legislação, garantindo um ensino adequado, apropriado ao desenvolvimento infantil e que essencialmente seja de qualidade. Só assim que os direitos conquistados ao longo do tempo poderão ser postos em prática, cumprindo o objetivo de educar as crianças preservando suas individualidades, considerando-as produtoras de saberes.

### **LITERATURA INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEITOS E IMPORTÂNCIA**

Ao nos referirmos a Literatura Infantil pode-se perceber que a mesma configura-se como uma ferramenta a ser utilizada com as crianças não necessariamente apenas na escola, mas também no ambiente familiar. Entretanto, é principalmente na escola onde a criança possui contato direto aos livros destinados a sua faixa etária.

Segundo o que está expresso no Dicionário de Língua Portuguesa, um dos conceitos mais apropriados à definição de literatura, é o de que se configura como um conjunto de trabalhos literários de um país ou época (FERREIRA, 1986, p.1040). Pode ainda ser considerada como arte, que expande vários tipos de obras afins de representação do meio em que vivemos, ou seja, “a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela vinculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos [...]” (ZILBERMAN, 2003, p.23).

Ressalta-se a importância de percorrer um breve histórico para que se possa obter uma melhor compreensão no que diz respeito à relação da valorização da infância com o surgimento da Literatura Infantil.



Segundo Kirchof; Bonin (2016), o surgimento dos primeiros livros infantis, como um campo literário denotam do século XVIII, na Europa, com a ascensão da burguesia, carregados de intenções morais e pedagógicas, esta com a finalidade de alfabetizar os cidadãos e alinhar suas visões em relação à sociedade. “Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. [...]” (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Conforme Zilberman (2003), a Literatura Infantil no Brasil surgiu por volta do final do século XIX e visava atender as exigências do país na época, com caráter meramente pedagógico. Além disso, os livros infantis nacionais eram, em sua maioria, traduções ou adaptações de obras europeias, normalmente portuguesas (KIRCHOF; BONIN, 2016, p.24). No que diz respeito à linguagem não havia preocupação em adaptá-la ao mundo infantil, onde o primeiro autor que demonstrou a preocupação de escrever em uma linguagem dirigida às crianças, de uma maneira atraente para o público infantil, foi José Bento Monteiro Lobato, que oportuniza a estrutura para a Literatura brasileira na qual conhecemos hoje, tendo como uma de suas obras mais conhecidas, o “Sítio do Pica Pau Amarelo”. (BECKER, 2001).

Cademartori (2010, p.9) diz que: “Nos últimos anos do século XX, a noção da importância da Literatura Infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura”. Sendo assim, é importante que os professores e também os pais, os adultos intermediadores, façam a utilização de recursos eficientes, como a contação de histórias significativas para a criança, no que diz respeito a motivar a leitura, e assim, contribuir na formação leitora das mesmas. Isto se deve ao fato de que: “A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (SOUSA; BERNARDINO, 2011, p. 237).

Em suma, pode-se analisar que a Literatura Infantil possui sua importância em diversos âmbitos em relação ao aperfeiçoamento das capacidades das crianças, devido a ser considerado um instrumento pedagógico apropriado para ser desempenhado com tais indivíduos, o que garante sua efetividade. Dentre os benefícios da utilização da Literatura Infantil podemos citar o fato de que favorece a aquisição e o desenvolvimento das linguagens em crianças. Quando esta encontra-se em idade pré-escolar, os livros infantis, por meio das histórias, podem otimizar as capacidades intelectuais da criança, considerando a faixa etária em que este público específico se encontra.



## **A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

As definições de linguagem não são fáceis de serem realizadas. Entretanto, trata-se de algo que está presente em nossas vidas, e sendo assim, considera-se relevante o seu estudo, a fim de se saber a sua importância para com os sujeitos. Desta forma, não se pode ter uma data específica para o surgimento da palavra “linguagem”, pois ela não emergiu em uma determinada sociedade, ou por alguns povos, por exemplo. Além disso, a palavra linguagem envolve uma complexidade de conceitos, onde é necessário recorrer a autores e estudiosos para defini-la.

De acordo com Cruvinel; Alves (2013), a linguagem pode ser designada como uma comunicação, que se dá não individual, mas socialmente, por meio das interações entre as pessoas, vai se transformando continuamente, de acordo com o tempo.

Outra concepção da palavra estudada pode ser observada com relação à ciência da Língua Portuguesa, que considera a linguagem seu objeto de estudo, refletindo em diversos conceitos educacionais próprios da disciplina, como língua, gramática, oralidade, norma, texto, etc (DORETTO; BELOTI, 2011). Assim, quando se associa linguagem à Língua Portuguesa, seus conceitos estão relacionados a dois tipos de linguagem: oral e escrita. Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, contribuem para a comunicação, sendo esta intimamente relacionada com a linguagem, pois sem ela, não há como os indivíduos se interagirem.

A linguística também estuda a linguagem, e segundo Fiorin (2008, p.29) “[...] tem por finalidade a explicação dos mecanismos da linguagem por meio da descrição das diferentes línguas faladas no mundo”.

Em relação à linguagem, pode-se defini-la como um sistema de signos capaz de representar, através de som, letra, cor, imagem, gesto etc., significados básicos que resultam de uma interpretação da realidade e da construção de categorias mentais que representem os resultados dessa interpretação (OTONI; BICALHO, 2014, p.3).

Considera-se relevante analisar a linguagem mediante o que a psicologia explícita. Analisaremos, portanto duas visões de autores da área, que retratam o assunto, Vygotsky e Piaget.



Para Vygotsky [...]um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo (MORAES, 2001, p.10).

Em relação às premissas de Piaget sobre a linguagem, analisa-se que para ele, a aquisição da linguagem advém da relação da criança com o objeto, e também com outras pessoas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, do qual a linguagem faz parte e possui importante papel a desempenhar.

Deste modo, Piaget (1999) discorre que o desenvolvimento mental inicia-se quando nascemos e tem fim na fase adulta, sendo, portanto, uma construção contínua. Seguindo as abordagens de Piaget (1999), a cada estágio, a linguagem se manifesta de modos distintos, havendo então quatro estágios para o desenvolvimento cognitivo, e, conseqüentemente das linguagens, sendo eles:

1) sensório-motor, que corresponde do nascimento até 1 ½ - 2 anos de idade, “O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental” (PIAGET, 1999, p.17).

2) pré-operatório, que compreende as crianças com idade entre 2 a 7 anos, onde para este presente trabalho, esta é a faixa etária a que se destina tal pesquisa, por compreender os alunos da pré-escola. Sendo assim, neste estágio a criança aperfeiçoa as capacidades adquiridas no estágio anterior, e começa a verbalizar a linguagem, por meio da fala, reconstituindo e antecipando suas ações, que anteriormente, no período sensório-motor, era apenas mental. Com isso, o aparecimento da linguagem interfere nos aspectos afetivo e intelectual. Deve-se levar em consideração que neste momento, a criança apresenta um pensamento egocêntrico. Sendo assim, “[...] a criança reagirá primeiramente às relações sociais e ao pensamento em formação com um egocentrismo inconsciente que prolonga o do bebê” (PIAGET, 1999, p.25). A criança também expressa neste momento, o pensamento intuitivo, que as levam ao questionamento, o que o senso comum chama de fase dos “porquês”.

3) operatório-concreto: corresponde as crianças entre 7 e 12 anos de idade, fase em que a escolarização é fundamental na modificação do desenvolvimento mental infantil. “A linguagem “egocêntrica” desaparece quase que totalmente, e os propósitos espontâneos da



criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica”. As crianças começam a presenciar jogos com regras, iniciam a construção lógica, e em relação às operações do pensamento, estas se configuram pela intuição (PIAGET, 1999).

4) operatório formal: ocorre na adolescência, a partir dos 12 anos, estendendo para a vida adulta. Destaca-se nesta fase o desenvolvimento da inteligência formal, que permite um pensamento abstrato, um raciocínio hipotético-dedutivo, a imaginação e a liberdade de pensamento. “Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea.” (PIAGET, 1999, p.60).

Deste modo, em relação as crianças em idade pré-escolar, nota-se que nesta faixa etária (4-5 anos de idade), correspondente ao estágio pré-operatório, as crianças necessitam de estimulações por meio de signos e símbolos (palavras, números, imagens) que as possam levar a internalização desses conhecimentos, considerando o estágio de desenvolvimento cognitivo no qual se encontram. A Literatura Infantil vista como ferramenta a ser utilizada tanto no âmbito escolar quanto familiar, pode contribuir com a aquisição da linguagem desses indivíduos por favorecer a linguagem oral, ocorrendo à socialização entre os indivíduos, e também, a linguagem escrita, em função de ser constituído de simbologias, como imagens e números. Segundo Cademartori (2010), na idade pré-escolar, a criança cria com o brinquedo situações imaginárias, em função do início do pensamento abstrato, onde desliga-se do significado real do objeto, criando diversas ideias sobre ele.

Assim, mediante o uso de histórias da Literatura destinadas ao público infantil, as crianças ampliam suas capacidades imaginárias, oferecendo simbologias às linguagens contidas nesta ferramenta, quando estas são lúdicas, tendo em vista o estágio de desenvolvimento em que estão. Além disso, a Literatura Infantil atrai a atenção das crianças, quando se torna significativa para ela. A Literatura Infantil também se configura como uma ferramenta significativa no que diz respeito a transmissão de ideias, valores e cultura (SIMÕES, 2000, p.23).

Vale ressaltar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento do Ministério da Educação. Segundo o documento “A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 1998, p.117).



Desta forma, o professor da educação infantil, de crianças em idade pré-escolar, pode utilizar-se da Literatura Infantil, no desenvolvimento da linguagem escrita, mesmo elas não possuindo a capacidade leitora, podendo utilizar-se da riqueza existente de histórias, e dos mais variados gêneros textuais, assuntos e conhecimentos apresentados. Verifica-se tal afirmação por meio dos pressupostos de Cademartori (2010, p.72), que menciona:

O contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais- clássicas e populares-versos, trava-línguas, adivinhas e muitas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico.

Deve-se considerar que na pré-escola a oralidade está fortemente presente no cotidiano da criança, pois é através da fala que ela expressa seus desejos e necessidades, ampliando suas capacidades de comunicação, garantindo que sua capacidade simbólica e seus recursos intelectuais se ampliem gradativamente. Além disso, as crianças em idade pré-escolar estão inseridas em ambientes em que a linguagem escrita faz parte (SASSO, 2007, p.6). Desta maneira, segundo o que diz Cademartori (2010, p.63), “O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções”.

Pode-se concluir por meio das pesquisas realizadas sobre a contribuição da Literatura Infantil para com o desenvolvimento das linguagens, que o uso de histórias e textos em crianças em idade pré-escolar possibilita a inserção inicial na cultura letrada, o que facilitará nos processos de alfabetização do indivíduo, além de oferecer situações de contato com diversos tipos de textos; promove a criatividade e a imaginação em função do caráter lúdico das histórias; desenvolve os processos de fala, escuta, leitura, bem como a socialização; transfere as crianças valores, cultura, ideias variadas; contribui para com a comunicação entre os indivíduos.

Em suma, especificamente em crianças em idade pré-escolar, pode-se dizer que a Literatura Infantil contribuirá no aperfeiçoamento da linguagem oral, devido ao caráter socializador que os livros possuem por meio das histórias, pois além de ouvi-las, as crianças questionam as atitudes e ações ocorridas nas histórias, muitas vezes comparando e/ou imitando personagens, considerando a fase de desenvolvimento em que se encontram. Isto faz com que as capacidades cognitivas e intelectuais sejam aprimoradas, tendo por base o que diz



Piaget (1999). Além disso, em relação à linguagem escrita, as crianças em tal faixa etária, estão iniciando o processo de alfabetização. Sendo assim, a exteriorização das histórias são realizadas por meio de atividades que a professora pode propor para a turma, como por exemplos os desenhos e as letras iniciais dos personagens. Desta forma, é importante que seja oferecido aos alunos uma Literatura Infantil significativa a elas, a suas vivências, pois assim, os conhecimentos serão efetivamente adquiridos.

Deve-se considerar, pois que, é por meio da linguagem que as crianças se expressam, comunicam e interagem, tanto consigo mesmas, por meio do pensamento, quanto com seus pares, em momentos de convivência social, e desta forma, tornam-se indivíduos críticos e ativos na sociedade em que vivem e assim, o uso de livros contribuem para que esta capacidade humana se desenvolva.

Portanto, nota-se que a Literatura Infantil além de seu caráter de entreter as crianças, também possui sua relevância em diversos aspectos. Assim, é necessário que professores, pais e demais mediadores do conhecimento que trabalham com crianças na faixa etária estudada, saibam a importância da utilização da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Os materiais e métodos utilizados visam a elaboração do percurso necessário para se produzir a pesquisa acadêmica, de forma a torná-la sistematizada, a fim de se alcançar os objetivos predispostos e assim, constituir conhecimentos embasados em fontes fundamentadas em estudos científicos, onde desta forma, o presente trabalho exigiu etapas a serem cumpridas destinadas a realização do mesmo.

Sendo assim, em relação a abordagem do problema, esta pesquisa acadêmica configura-se como qualitativa, caracterizada pela exploração sobre o objeto estudado, não se importando, em quantificar dados e valores e sim, interpretá-los, procurando elaborar soluções e suas contribuições, onde desta forma, preocupa-se com a compreender a importância do estudo da Literatura Infantil, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, enfatizando as crianças em idade pré-escolar.

Quanto aos objetivos da pesquisa, verifica-se como sendo exploratória, uma vez que busca informações a cerca do objeto estudado, em diversos aspectos ao qual se relaciona.



Assim, procura-se investigar às diversas formas de aquisição da Linguagem ocasionada por meio do uso da Literatura Infantil que contribui para a eficácia desenvolvimento de tal capacidade infantil, necessitando de uma investigação profunda em relação ao público alvo.

Assim, para o embasamento teórico do mesmo, a fim de se descobrir sobre a temática, no que tange aos procedimentos técnicos, a pesquisa define-se por ser bibliográfica, que infere a análise de artigos científicos, textos e livros, impressos e eletrônicos, por meio de autores que retratassem os conteúdos designados a elaboração desta presente pesquisa.

Em relação ao método de procedimento, este se representa por ser monográfico, em função de observar a intervenção dos fatos em um determinado grupo. Nesta pesquisa, a análise realiza-se por meio da observação em torno do uso da Literatura Infantil, sendo este o objeto de estudo, a fim de se obter as contribuições em relação ao desenvolvimento da linguagem, destinado as crianças pertencentes à Educação Infantil, especialmente as que estão no nível de ensino pré-escolar, designado a faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Além disso, tal método é utilizado como requisito parcial para a obtenção de título de licenciado em Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, do Campus de Jacarezinho/PR, por meio da elaboração do trabalho de conclusão de curso.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por meio da pesquisa realizada, puderam se obter informações relevantes acerca do assunto, enfatizando a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar, por meio de autores que retratassem o assunto.

Em relação a contextualização sobre a infância e a criança, um dos importantes dizeres utilizados foi o de Ariès (2011). Para ele, a concepção histórica de infância é organizada por identidades, onde a cada época foi atribuída à criança uma característica diferente, modificando-se no decorrer dos séculos até chegar ao que lhes é concebido atualmente, vistos como sujeitos de direitos.

Desta forma, a preocupação com a educação das crianças demandou vários séculos para acontecer, pois era responsabilidade da família, onde lhes eram passados ensinamentos sobre as normas e regras da sua cultura (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.33). Assim, as primeiras instituições destinadas à educação infantil chegam ao Brasil no século XIX, os jardins de infância, localizadas nas áreas centrais da cidade, atendendo apenas filhos das



classes mais abastadas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Em relação aos filhos das classes menos favorecidas, estes ficavam em creches, criadas no Brasil exclusivamente com caráter assistencialista (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Nota-se que a divisão das crianças nas instituições de ensino ocorriam por meio da classe social no qual pertenciam.

A partir da Constituição de 1988 o acesso à educação de qualidade no Brasil torna-se um direito de todos. Com isso ocorre a elaboração de diversos documentos criados pelo Ministério da Educação (MEC) ao longo dos anos 1990 e 2000. Deste modo, a Educação Infantil passa a ser dividida de acordo com a faixa etária, onde foi instaurado pela LDB nº 9.394/96.

Deste modo, a presente pesquisa, buscou preocupar-se com as crianças da Educação Infantil. Para tanto, constituiu-se como proveitoso escolher obter informações ao que se refere à Literatura Infantil, a fim de se objetivar o desenvolvimento da linguagem em crianças especificamente em idade pré-escolar, como forma de garantir uma melhora na educação destes indivíduos.

Retratando sobre a Literatura Infantil, Cunha (1991, p.22) discorre que seu surgimento inicia-se no século XVIII, quando começa a se diferenciar a criança do adulto, com o recebimento de uma educação com necessidades e características apropriadas a elas, já que até então, estas eram vistas como adultos em miniatura. No Brasil, a Literatura Infantil surge com caráter pedagógico, por volta do final do século XIX (KIRCHOF; BONIN, 2016, p.24).

As características que a Literatura Infantil possuem são diversas, podendo citar: sua capacidade de contribuir com o desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, entre elas a linguagem, devido ser constituída de recursos capazes de oportunizar o aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita; ser um meio de incentivo a imaginação, promovendo a ludicidade; as histórias possuem significados para as crianças, bem como transmitem valores e ideias que os tornam críticos e reflexivos; contribuem para a socialização dos indivíduos; promovem momentos de lazer e distração.

Assim, uma das capacidades que a Literatura Infantil contribui é para com a linguagem. Sendo assim, para crianças em idade pré-escolar, os livros auxiliam no desenvolvimento da linguagem, tanto oral, quanto escrita. Para Piaget (1999), a faixa etária pré-escolar corresponde ao estágio pré-operatório. Nesta fase, a criança ao ouvir imagina-se no lugar dos personagens e os imita, o que contribui para com o desenvolvimento da



linguagem oral, resultando no aperfeiçoamento cognitivo, bem como na comunicação do indivíduo com os outros. Assim, a socialização faz com que estas ações ocorram.

Portanto, por meio deste trabalho pode-se compreender sobre a importância da utilização da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar, quando realizado um trabalho escolar efetivo, utilizando os livros como recurso pedagógico, considerando que mediante a linguagem as crianças se expressam, comunicam e interagem consigo mesmas por meio do pensamento, bem como com os outros indivíduos em sua convivência social. Assim, quando o trabalho em instituições de Educação Infantil visam o pleno desenvolvimento de suas crianças, estas conseguem além de adquirirem e aperfeiçoarem suas capacidades intelectuais, são preparadas para atuarem em sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante o presente trabalho foi possível apresentar a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da linguagem em crianças na idade pré-escolar, mostrando aspectos relevantes em que diz respeito à temática, consequentemente abordando aspectos que envolvem a educação e a criança. Pode-se verificar que ao nos referirmos à Literatura Infantil, a mesma possui o intuito de abranger os leitores infantis, a fim de suprir as necessidades deste público alvo.

Ao decorrer deste trabalho pode-se perceber que a Literatura Infantil possui diversas finalidades. Sendo assim, pode-se considerar que a relevância desta pesquisa constitui-se da Literatura Infantil configurar-se como um recurso a ser utilizado em instituições de Educação Infantil, em específico em pré-escolas, como forma de contribuir para que as crianças além de ingressarem no ensino fundamental com suas capacidades de linguagem oral e escrita aperfeiçoadas, também o de favorecer o cotidiano destes indivíduos em suas relações sociais, pois por meio da linguagem é possível se obter a expressão, comunicação e interação.

Considera assim, que as informações obtidas por meio da realização desta pesquisa tem a possibilidade de contribuir para que estudantes do curso de pedagogia e demais áreas da educação possam aperfeiçoar seus conhecimentos tanto no que se refere à área da educação infantil quanto ao desenvolvimento das linguagens nas crianças. Além do mais, a presente pesquisa poderá auxiliar servindo de base para futuras pesquisas na qual envolvam a temática abordada.



## ABSTRACT

### THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

The present research aims to identify the importance of Child Literature and its contributions with regard to language development in preschool children. For this, it was considered necessary to obtain data on Early Childhood Education, addressing the historical in Brazil, as well as on the aspects that involve the child as a subject in the historical process. It was sought to know about the language, conceptualizing it according to the science in which it is part, being thus, considering the linguistic and psychological perspective, being this one, the one responsible for discourse as it gives the development of the languages in children. In relation to Children's Literature, its emergence, characteristics and the importance of its use in school and family were analyzed, as well as portraying it in the context of Brazil. With regard to the methodological procedures of this work, this is configured in relation to the approach of the problem, as a qualitative research. Regarding the objectives of the research, it is verified as exploratory. In what is said about the technical procedures, the research is defined as being bibliographical. When the procedure method is approached, it is characterized by being monographic. Therefore, this study implies theoretical bases to establish information on the subject, where it will promote a better improvement of the child's competences.

Keywords: Children's Literature. Language. Preschool.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. *Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos*. **Revista Aleph- Infâncias**. 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BECKER, Celia Doris. *História da literatura infantil brasileira*. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CRUVINEL, F.R; ALVES, G.M. Como desenvolver a linguagem oral e escrita na educação infantil. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, ano XI, n.21, 2013. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ\\_2013-7-10-17-39-27.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ_2013-7-10-17-39-27.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2017.



CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: Teoria & Prática**. São Paulo, S.P.: Ática, 1991.

DORETTO, S. A; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, ed. jul/dez, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2.ed. Revista ampliada: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J.L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v.10, n.1, p.29-53, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KIRCHOF, E.R.R; BONIN, I.T. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-posições**, vol.27, n.2, p.21-46, 2016.

MORAES, RidendoCastigat. **Pensamento e Linguagem: Lev Semenovich Vygotsky**. Ebook, eBooks Brasil.com, 2001. Disponível em: <<http://www.someeducacional.com.br/palestras/Vygotsky.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OTONI, P; BICALHO, L.C. **Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SASSO, Elaine Cristina. A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos. **Psicologia.com**, 2007.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo Perspectiva**, vol.14, n.1, p.22-28, 2000.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educereet Educare**, v. 6, n. 12, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003. 11.ed.



# 13 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ

Eduardo Sae Bonoto

eduardosaebonoto@gmail.com

Luis Felipe Minucci Alvim Jardim

(Gdos. UENP/CJ/CLCA-Letras/Inglês)

lipe\_minucci@hotmail.com

Maria Vitória Néia Davanço Vasconcelos

vasconcelosvick@gmail.com

Priscila Pereira

(Gdas. UENP/CJ/CLCA-Letras/Inglês)

priscilapereira1996@gmail.com

Profa. orientadora: Valdirene Barboza de Araújo Batista

(Professora colaboradora do CLCA/UENP)

valdirenebab@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como parâmetro as orientações apontadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Pautando-se na perspectiva de Mikhail Bakhtin, as Diretrizes Curriculares concebem a linguagem como um meio de interação social, que, na escola, deve ser analisado sob diferentes aspectos. Nesse sentido, o ensino tradicional de gramática - ao priorizar a memorização de funções gramaticais e de regras muitas vezes arbitrárias - torna-se ineficaz na tentativa de propiciar às aulas de Língua Portuguesa a possibilidade de reflexão sobre todos os elementos linguísticos e extralinguísticos relevantes e indispensáveis na construção do sentido de enunciados dos mais diversos gêneros. Sob esse viés, discutiremos, neste texto, as principais orientações das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa concernentes ao ensino de gramática e análise linguística, levando em consideração os estudos de Travaglia (2000), Geraldi (2004) e Mendonça (2006). Do mesmo modo, apresentamos uma proposta de abordagem do gênero discursivo anúncio publicitário, elaborada a partir das orientações teórica e metodológica das DCE/PR.

Palavras-chave: Análise linguística; Ensino; Língua Portuguesa; Gramática; Diretrizes Curriculares.

## INTRODUÇÃO

**A**o analisar o ensino de língua materna sob uma perspectiva histórica, é possível perceber que sua evolução está intimamente associada aos documentos oficiais e às concepções de linguagem que os fundamentam. A transformação do ensino, nesse sentido, ocorre de maneira gradual à medida que as discussões



teóricas a respeito da linguagem se desenvolvem entre os estudiosos que se encarregam de examiná-la e debatê-la.

Assim, é preciso que o professor de língua portuguesa esteja atualizado frente às discussões em torno da linguagem e suas implicações pedagógicas. O enfoque dado ainda hoje ao ensino de gramática como conteúdo exclusivo das aulas de língua portuguesa demonstra como estar alheio às concepções atuais que regem a educação pode ser prejudicial ao cumprimento dos objetivos atuais no ensino de língua materna.

Sob o viés histórico, esse enfoque exclusivo à gramática remonta ao ensino de língua portuguesa conforme a prática da década de 1960. Zanini (1999) afirma que a concepção de linguagem que guiava o ensino de língua portuguesa, nessa década, era a que a concebia como expressão do pensamento. Dessa forma, quanto mais “elaborada” ou “sofisticada” a linguagem do aluno, mais desenvolvidos seriam seus pensamentos, e, conseqüentemente, sua aprendizagem e inteligência. Assim, o ensino de língua portuguesa pautava-se unicamente na tentativa de desenvolver no aluno a habilidade de utilizar aspectos formais da norma padrão e o domínio do conhecimento gramatical, como orientam as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61).

Apesar dos anos 1960 terem formado professores extremamente competentes no que concerne ao domínio das normas da língua, detentores de um vasto conhecimento linguístico e capazes de esmiuçar cada detalhe das mais diversas regras gramaticais e suas exceções, o predomínio da forma sobre o conteúdo e a concepção de ensino desvinculada da linguagem no âmbito social foram elementos contraproducentes ao desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas dos alunos.

No entanto, com a evolução das teorias linguísticas, o ensino de português deixou de ser sinônimo de ensino de gramática e desvinculou-se da predominância à forma, como se via nas décadas anteriores. Nas décadas de 1980 e 1990, a concepção de linguagem que norteava o ensino passou a ser a da perspectiva sociointeracionista, a qual concebia a linguagem como algo

inseparável do ser humano, uma vez que sem a linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. A linguagem é uma realidade que se produz num determinado tempo e espaço histórico, por isso, compreendida como detentora de um caráter pluridimensional. (ZANINI, 1999, p. 83)

A partir deste enfoque, o ensino de língua portuguesa vê a gramática como um dos diversos elementos constituintes da linguagem, mas não o único, tendo em vista que a



linguagem caracteriza-se, agora, como um meio de interação entre os sujeitos dentro do contexto social.

Assim, os documentos oficiais que dirigem o ensino de língua materna na atualidade, dentre os quais as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná (DCE/PR), tomam a língua como viva e de caráter interacional, centralizando sua abordagem a partir das práticas sociais mediadas pela linguagem.

A partir dessas discussões a respeito da natureza da linguagem, este trabalho objetiva apresentar as diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística sugerida pelas DCE/PR. Pretendemos também verificar como deve se realizar a discussão em sala de aula a respeito das normas gramaticais, e como abordar o ensino de gramática a partir da concepção sociointeracionista da linguagem, seguindo os encaminhamentos metodológicos propostos pelas DCE/PR.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A adoção da perspectiva sociointeracionista para o trabalho com a linguagem adotado pelas DCE/PR retoma as discussões postas por Bakhtin (1992) em torno do caráter interacional da língua. De acordo com o filósofo, a concepção linguística tradicionalista e estrutural pautada em Saussure, que fundamentava o ensino tradicional de gramática, não é suficiente para a compreensão da natureza interativa da linguagem, uma vez que a interação verbal extrapola os limites da palavra e se dá a partir de enunciados concretos e situados no contexto histórico e social no qual se insere.

A metodologia do ensino de língua portuguesa, nesse contexto, deve dar ênfase à língua em uso, indo além dos enunciados vazios frequentemente encontrados nos livros didáticos como suporte para o ensino de regras gramaticais e análise sintática desvinculados dos aspectos sociais que envolvem a linguagem. Para isso, os professores têm como aparato metodológico o trabalho com os gêneros do discurso, tendo em vista que é por meio dos gêneros que se organiza a interação humana mediada pela linguagem.

Assim, devem ser inseridos na sala de aula, com o objetivo de estudar e investigar a linguagem, enunciados dos mais diversos gêneros e dotados de significação social real, tendo em vista as diversas especificidades que os enunciados incorporam. Tal abordagem possibilita ao professor de língua portuguesa a discussão e análise de todos os elementos estruturais e



extralinguísticos no trabalho com o texto.

Em relação ao enunciado, Bakhtin (1992, p. 279 *apud* PARANÁ 2008, p. 52) aponta que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Como aponta Bakhtin, os gêneros são marcados por diversos elementos que os constituem e refletem a esfera social na qual o enunciado circula. Em sala de aula, a discussão desses elementos (conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional) deve ser o norte do ensino da língua, tornando possível que o professor trabalhe as discussões gramaticais a partir desses componentes do enunciado sem deixar de considerar as especificidades da esfera social do gênero trabalhado e suas influências no texto.

As DCE/PR apontam também que o aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos está condicionado ao trabalho com as mais diferentes esferas sociais e seus gêneros específicos. Quanto mais diversificado for o conjunto de gêneros e esferas abordados em sala de aula, melhor e mais eficaz será a capacidade de o aluno se manifestar nesses meios, contribuindo, dessa forma, para sua inserção na sociedade enquanto sujeito dono de seu próprio discurso (PARANÁ, 2008, p. 53).

Visando à inserção do aluno em esferas socialmente valorizadas, torna-se imprescindível o trabalho com a norma padrão da língua em sala de aula, tendo em vista que se trata da norma utilizada nos contextos sociais de maior prestígio. Assim, as DCE/PR indicam a necessidade de se ensinar os princípios ligados à norma padrão e apontam as diferenças entre o ensino desses princípios e o ensino de natureza puramente estrutural e acrítico das classificações e nomenclaturas da língua.

Sabe-se que o professor é orientado através do conteúdo programático de suas aulas. E com isto, toda gramática que é obrigado ministrar é dada de maneira monótona quando suas aulas servem unicamente para especificar nomenclaturas: substantivo, morfologia, advérbio, etc. Ensino este que vem sendo falho, tendo em vista que é notável que uma grande parte da população parece carecer dessa linguagem padronizada que sempre se difundiu nas escolas.



Quanto a essas discussões, as DCE/PR apontam a necessidade de coexistência entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas em sala de aula (PARANÁ, 2008, p. 54). De acordo com o documento, classificam-se como atividades metalinguísticas aquelas que tomam a linguagem como sistema estrutural e visam ao ensino de nomenclaturas e classificações, sem evidenciar as funções e finalidades linguísticas de cada um dos elementos categorizados e classificados em aula.

Contrapondo-se às atividades de metalinguagem, as DCE/PR apontam também a importância das atividades epilinguísticas, que segundo o documento, “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 25 *apud* PARANÁ, 2008, p. 54).

Assim, mais do que ensinar a identificação dos elementos componentes da estrutura linguística, o professor de português deve ser capaz de levar o aluno a refletir em relação aos efeitos de sentido causados por cada um desses elementos e a influência deles na construção do significado dos enunciados. Dessa forma, mais do que ensinar gramática, o professor de língua portuguesa tem como objetivo levar seus alunos a praticarem o exercício da análise linguística, tomando os elementos gramaticais como objeto de reflexão dentro dos diversos enunciados que circulam socialmente.

A gramática é conceituada como um conjunto de regras para se falar e escrever corretamente, e costuma ser conhecida como gramática normativa. No entanto, tomando como ponto de partida o caráter dialógico da linguagem e a interlocução, faz-se necessário que, além da gramática normativa, sejam abordadas em sala de aula também a gramática internalizada, descritiva e, em especial, a reflexiva, coexistindo com a permanência da gramática tradicional com objetivo de ensinar as regras da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 78).

Para cumprir esses objetivos, as DCE/PR apontam as diferenças metodológicas entre os conceitos de gramática e análise linguística. De acordo com o documento,

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc (GERALDI, 2004, p. 74 *apud* PARANÁ, 2008, p.60).



Assim, é necessário apontar alguns dos principais pontos de divergência entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística. Em primeiro lugar, cabe salientar a diferença na concepção de linguagem que fundamentam essas práticas. O ensino tradicional de gramática remete às definições de Saussure a respeito da língua como sistema, pressupondo o estudo da estrutura da língua de forma coletiva, comum a todos os falantes, desprezando o individual, por considerar que a língua é homogênea e adotando a visão de língua como inflexível e invariável (LIMA, 2008). A concepção sociointeracionista da linguagem compreende a heterogeneidade linguística do português, promovendo também seu estudo, por meio das gírias, sotaques e variantes não padrão, por exemplo.

A gramática tradicional, nesse sentido ignora a heterogeneidade das falas, as gírias e as variantes de regiões menos prestigiadas, corroborando para a discriminação e o preconceito linguístico existente em todo o Brasil. Desse modo, o enfoque do ensino da língua portuguesa na perspectiva sociointeracionista deve ser capaz de enriquecer a transmissão e discussão das regras da linguagem escrita por meio da norma padrão, sem deixar de lado a abordagem das outras variantes no contexto escolar

Essa percepção homogênea da língua contrapõe-se à concepção adotada pelas DCE/PR, que a concebe como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. Nesse sentido, o documento compreende a língua como atividade social não somente usada para comunicar, mas também para promover a interação social entre os indivíduos, pressupondo o trabalho com a língua em situações reais de comunicação (PARANÁ, 2008, p. 55).

A partir dessas situações reais de interação verbal, as DCE/PR entendem que a prática de análise linguística é ferramenta para leitura e produção textual, prescrevendo os conteúdos gramaticais de maneira integrada aos outros eixos de ensino propostos pelo documento (leitura e literatura, escrita, e oralidade) , diferente do que ocorre no ensino tradicional, em que as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual, tampouco com o trabalho com a oralidade, resultando na abordagem desses elementos em frases soltas, isoladas e sem contexto, o que contraria a concepção sociointeracionista da linguagem adotada no documento.

O enfoque dado à gramática na perspectiva sociointeracionista pressupõe uma prática metodológica baseada na indução. O professor promove a observação dos casos particulares de enunciados socialmente situados para a conclusão das regularidades e regras gramaticais.



Partindo do raciocínio, os alunos constroem os conceitos com base na reflexão em torno da língua em uso. Praticam-se habilidades de leitura e escrita que remetem a outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.

Essa prática difere da metodologia adotada no ensino tradicional de gramática, que se pauta na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo), abordando os conteúdos isoladamente e em sequência mais ou menos fixa, promovendo uma análise da língua apenas como estrutura e desconsiderando o funcionamento dos gêneros nos contextos de interação verbal.

A unidade privilegiada no ensino tradicional de gramática, portanto, é a palavra, a frase, o período, havendo a clara preferência pelos exercícios estruturais: identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção (PARANÁ, 2008, p. 45), ao passo que, praticando a análise linguística de acordo com as orientações dadas pelo documento, estuda-se o texto inteiramente pensando em excelência de entendimento, e ao escrever, clareza ao destinatário. Quanto à metodologia, dá-se prioridade a questões abertas e atividades de pesquisa, por meio da exigência da comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido dos elementos gramaticais no texto.

Fica claro, portanto, que a adoção no documento da expressão “análise linguística”, no lugar de simplesmente “gramática”, pressupõe diversas diferenças metodológicas e conceituais em torno desses objetos de ensino nas aulas de língua portuguesa. O quadro abaixo, adaptado de Mendonça (2006) resume de maneira clara as principais divergências entre os dois conceitos:

**QUADRO 1. CONTRAPOSIÇÕES ENTRE O ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

<b>Ensino tradicional de gramática</b>	<b>Ensino de análise linguística</b>
Língua como sistema	Língua como instrumento de interação social
Fragmentação entre os eixos de ensino	Integração entre os eixos de ensino
Metodologia transmissiva	Metodologia reflexiva
Habilidades metalinguísticas	Habilidades metalinguísticas e epilinguísticas
Ênfase nos conteúdos gramaticais e na norma padrão	Ênfase nos usos linguísticos
Ausência da relação com os gêneros	Fusão do trabalho com os gêneros
Unidade privilegiada: a palavra, a frase, o período	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais	Preferências por questões abertas e atividades de pesquisa

Fonte: MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN,



Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207 *apud* PARANÁ (2008, p. 61-62) (Adaptado)

Com base nas discussões acima a respeito do caráter sociointeracional da linguagem, apresentamos agora uma proposta de trabalho com a análise linguística por meio do gênero discursivo anúncio publicitário, levando em consideração os aspectos referentes ao enunciado apontados por Bakhtin e as orientações metodológicas discutidas pelas DCE/PR.

## RESULTADOS

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná sugerem que seja trabalhada a análise linguística de modo a ser introduzida por meio de gêneros textuais/discursivos de forma integrada às práticas de leitura, escrita e oralidade. No presente trabalho, discutiremos como essa metodologia poderia ser aplicada tomando como base o gênero discursivo anúncio publicitário. O anúncio publicitário é um exemplo claro da natureza sociointeracionista da linguagem, uma vez que os textos ligados a esse gênero utilizam diversos recursos da linguagem para a aproximação com o interlocutor, tendo em vista os objetivos do anunciante.

De acordo com o que sugerem as DCE/PR, as atividades de análise linguística devem sempre estar acompanhadas de discussões a respeito dos papéis sociais dos gêneros do discurso e nunca serem descontextualizadas, ou seja, deve-se estudar a gramática pautando-se no seu uso em textos reais. Para isso, utilizaremos, neste trabalho, o seguinte enunciado:

**Mais de  
16.000.000  
de brasileiros  
não vão ler  
este anúncio.**

No Brasil existem aproximadamente 16 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever ao menos um simples bilhete. Considerando-se o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

**Por isso mesmo ele foi publicado.**

*Saga Publicidade.*  
Dia 28 de Abril - Dia da Educação

Fonte: SAGA PUBLICIDADE. Mais de 16.000.000 de brasileiros não vão ler esse anúncio. Disponível em:



<<https://gelsonleitedacaocriativa.wordpress.com/2013/12/01/26/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

Mais de 16.000.000 de brasileiros não vão ler este anúncio. Por isso mesmo ele foi publicado. No Brasil existem aproximadamente 16 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever ao menos um simples bilhete. Considerando-se o conceito de “analfabeto funcional”, que inclui o número de pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas, o número salta para 33 milhões. Saga Publicidade. Dia 28 de abril - dia da educação.

Após a escolha do gênero a ser trabalhado, propõe-se que o professor discuta sobre o gênero levando em consideração os elementos constituintes do enunciado de acordo com Bakhtin (1992, p. 279 *apud* PARANÁ 2008, p. 52): construção composicional, conteúdo temático e estilo. A discussão deve abordar também a circulação do gênero e seu papel enquanto mediador de uma prática social – Para que serve? Onde circula? Qual a finalidade? – deve-se discutir, ainda, o contexto de circulação/produção desse gênero – Quem produziu? A quem se destina? Qual o tema discutido? Por que é relevante? – Para que, só então, o professor parta para as atividades de análise linguística.

A sugestão é que sejam aplicadas em sala de aula atividades metalinguísticas junto às atividades epilinguísticas, as quais são entendidas como:

o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo. (MILLER, 2003, p. 2).

Quanto à leitura do anúncio discutido, a prática de análise linguística pode partir de uma análise do vocabulário e da sintaxe com o fim de promover uma reflexão sobre o porquê de o autor do texto ter feito essas escolhas linguísticas especificamente e quais efeitos de sentido essas escolhas provocam. As DCE/PR argumentam que, nesse momento da aprendizagem, o aluno não apenas deve identificar os adjetivos e classificá-los em atividades de cunho metalinguístico, mas sim considerar o que o texto tem a dizer, as ideologias e vozes sociais presentes no enunciado, e compreender os recursos que a língua possibilita para que a intenção do autor seja alcançada, refletindo, dessa forma, sobre a língua numa dimensão dialógica e sociointeracionista (PARANÁ, 2008, p. 79).

No anúncio publicitário em questão, por exemplo, nota-se o uso de estatística para o sentido de argumentação. Geralmente um slogan ou uma frase de efeito é utilizada para que o



produto anunciado permaneça na cabeça dos interlocutores como forma de reflexão sobre o assunto abordado, influenciando, de certa forma, suas decisões.

Para a abordagem da escrita a partir do enunciado escolhido, é possível que se peça para que os alunos, com base nas discussões em torno do texto, produzam um texto pertencente ao gênero trabalhado, tornando possível a avaliação e reflexão em torno da análise linguística nos aspectos: discursivos (argumentação, formalidade, adequação, vocabulário, etc); textuais (coesão, coerência, intertextualidade, etc); normativos (regras gramaticais especificamente) e estruturais (estrutura do gênero anúncio publicitário e elementos que o caracterizam).

O estudo do texto e da sua organização sintático-semântica permite ao professor explorar as categorias gramaticais, conforme cada texto em análise. Mas, nesse estudo, o que vale não é a identificação da categoria em si: é a função que ela desempenha para os sentidos do texto (PARANÁ, 2008, p. 80).

No que se refere à oralidade - outro eixo de trabalho nas aulas de língua portuguesa conforme as orientações das DCE/PR junto à leitura e escrita - uma das sugestões de abordagem do anúncio acima seria propor aos alunos o trabalho com outro gênero discursivo: o debate. Nessa situação, discute-se sobre o tema analfabetismo, em que seriam levados em consideração na análise linguística: grau de formalidade da fala dos alunos e adequação ao contexto, avaliação dos mecanismos de coesão e coerência e das marcas linguísticas específicas da oralidade (entonação, repetição, etc).

Dessa forma, observamos que, seguindo as orientações das DCE/PR, é possível que o professor de língua portuguesa seja capaz de promover e avaliar o estudo em torno dos diversos recursos gramaticais que existem na língua a partir dos gêneros discursivos que circulam socialmente. Para isso, configura-se como objetivo principal do ensino de gramática refletir sobre os aspectos gramaticais do texto e suas implicações na construção de significado dos enunciados, considerando que todo texto está situado socialmente e tem como função a interação entre os sujeitos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Influenciados pela concepção de linguagem adotada nas aulas de língua portuguesa de determinadas décadas do século passado, ainda hoje confunde-se o ensino de língua portuguesa com o ensino de gramática, como se fossem sinônimos. No entanto, essa



perspectiva é falha, tendo em vista que, como orientam as DCE/PR, o ensino de português deve ser capaz de compreender o caráter sociointeracional da linguagem e moldar a prática de análise linguística com base no enfoque dado às significações dos aspectos gramaticais dentro de um contexto, por meio dos gêneros do discurso.

Assim, o professor de português deve ser capaz de transformar seus alunos em sujeitos competentes para a interação nas mais diversas esferas sociais, tendo em vista que, com base na visão sociointeracionista, a língua, mais do que estrutura, é o instrumento mediador dos sujeitos nas práticas sociais em que interagem.

Tomando como norte as orientações dadas pelas DCE/PR, o professor de língua portuguesa conseguirá superar o ensino vazio da gramática comumente desvinculado de sua natureza social e tornará possível a inserção de seus alunos em contextos de prestígio que valorizem a linguagem próxima da norma padrão, colaborando, dessa forma, para um ensino significativo de português que vise à autonomia linguística de seus alunos enquanto sujeitos capazes de se introduzirem no mundo por meio do discurso.

#### **ABSTRACT**

#### **LINGUISTIC ANALYSIS IN THE CURRICULAR GUIDELINES FOR BASIC EDUCATION IN PARANÁ**

This study aims to discuss the practice of linguistic analysis in Portuguese Language classes, taking as a parameter the guidelines pointed out in the Basic Education Curricular Guidelines of the State of Paraná. Based on the perspective of Mikhail Bakhtin, the Curricular Guidelines conceive language as a means of social interaction, which in school must be analyzed in different levels. In this sense, the traditional teaching of grammar - by prioritizing the memorization of grammatical functions and often arbitrary rules - becomes ineffective in the attempt to provide Portuguese Language classes with the possibility of reflection on all relevant and indispensable linguistic and extralinguistic elements in the construction of the meaning of the most diverse genres. In this paper, we will discuss the main orientations of the Portuguese Language Curricular Guidelines concerning the teaching of grammar and linguistic analysis, taking into account the studies of Travaglia (2000), Geraldi (2004) and Mendonça (2006). Likewise, we present a proposal to approach the discursive advertising genre, elaborated from the theoretical and methodological orientations of the Curricular Guidelines.

Keywords: Linguistic analysis; Teaching; Portuguese; Grammar; Curricular Guidelines.

#### **REFERÊNCIAS**



BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Unidades básicas do ensino de português**. In: João W. (org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIMA, A. **Estruturalismo segundo Saussure**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/850866>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MENDONÇA, M. **Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]. Português no ensino médio e formação do professor. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MILLER, S. **O trabalho epilingüístico na produção textual escrita**. 2003. 15 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

SAGA PUBLICIDADE. **Mais de 16.000.000 de brasileiros não vão ler esse anúncio**. Disponível em: <<https://gelsonleitedredacaocriativa.wordpress.com/2013/12/01/26/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZANINI, M.. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum (UEM), Brasil, v. 1, p. 79-88, 1999



# 14 USO DO MEDICAMENTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO

Laís TakaesuErnandi; Willian Pereira da Silva  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[willianpereirasilva@hotmail.com](mailto:willianpereirasilva@hotmail.com)

Profa Me. Suédina Brizola Rafael Rogato  
Professora Assistente do Colegiado de Educação  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo discutir teoricamente o processo de medicalização na infância e a necessidade de problematização da questão, ressaltando a atuação do docente na reflexão de sua prática no processo de aprendizagem e comportamento do aluno. Questiona-se, será que com a crescente no uso do medicamento, a educação está procurando na saúde, uma das formas de sanar os transtornos de aprendizagem das crianças? Esta pesquisa é qualitativa, exploratória e bibliográfica porque procura explicar e discutir o tema proposto com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas e outros. O Brasil é segundo maior consumidor mundial de psicotrópicos chamados de metilfenidatos, prescritos para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O consumo da Ritalina nos últimos anos tem aumentado vertiginosamente tanto no consumo em Kg e como na elevação do número de caixas vendidas. No entanto, a solução não está somente na área na saúde, pois o medicamento não vai solucionar o problema de alfabetização e muito menos de disciplina. Esse processo da crescente medicalização se dá porque professores e familiares não buscam métodos para solucionar a causa do problema. Deve-se priorizar as ações educativas e diminuir a responsabilização do não-aprender à criança, oferecendo outros métodos de aprendizagem para que se dê continuidade ao que lhe é direito: um processo de escolarização que lhe permita aprender.

Palavras-chave: Medicalização. Infância. Banalização. Ritalina. Crescente.

## INTRODUÇÃO

**A**tualmente muito tem-se falado sobre transtornos de comportamento e de aprendizagem que se direcionam ao uso de medicações para sanar, do ponto de vista neuropsicológico, tais dificuldades. A escolha desse tema de pesquisa, “Medicalização na Infância”, versa sobre conhecer, refletir e se possível ter um posicionamento crítico frente ao crescente número de crianças que estão sendo medicadas, principalmente com uso da Ritalina, na sua maioria encaminhadas pelos professores.



A presente pesquisa tem por objetivo geral discutir teoricamente o processo de medicalização na infância e a necessidade de problematização da questão, que se faz relevante, pois a cada dia que passa o número de crianças medicadas aumenta, fazendo necessário um aprofundamento na questão. Observa-se que a educação e a família vêm atribuindo à criança a culpabilidade pelo fracasso escolar, tornando a falha na aprendizagem como um problema de saúde.

A natureza dessa pesquisa é básica, pois busca gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência. Quanto aos objetivos se trata de uma pesquisa exploratória, para isso será feita uma pesquisa bibliográfica realizando consultas em livros, artigos e documentos que já se encontram na literatura. Quanto à abordagem essa pesquisa será de cunho qualitativo.

De acordo com o exposto fica claro a necessidade de realização de estudos que identificam a atual situação do acesso do uso do *Metilfenidato* (Ritalina) no Brasil. Bem como os fatores que determinam a relação entre a utilização desse medicamentos e os aspectos educacionais e de saúde.

## **HISTÓRICO DO CONCEITO DA MEDICALIZAÇÃO**

Ao discutir o tema medicalização faz-se necessário retomar algumas definições sobre o conceito, apoia-se nos autores que se dedicam a analisar e refletir essa realidade educacional. Tem-se em Guarido; Voltolini (2009, p. 241) falam que “medicalizar é um fenômeno que teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir as problemáticas sociopolíticas a questões de foro privado, individual”.

As autoras Collares; Moysés (1994, p.26) também conceituam o termo medicalização:

Refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo.

Nota-se que medicalizar significa trazer as leituras médicas para questões sócio-educacionais que merecem discussões mais articuladas a Educação. Sabe-se que a Educação



sempre se utiliza de outras ciências para melhorar práticas que favoreçam o aprendizado do aluno. Todavia, observa-se que trazer o discurso médico para educação trata-se na sua grande maioria medicá-las, mais do que compreende-las e buscar práticas pedagógicas para sanar os problemas do não-aprender.

O conceito de medicalização, segundo Guarido (2007) foi utilizado primariamente a partir da década 70 do século XX, para tratar uma maneira através da qual os “problemas de aprendizados das crianças” foram traduzidos. O conceito foi também tomado muitas vezes para refletir sobre acontecimentos no interior das instituições escolares ocorridos acerca de higienização das práticas escolares.

Michel Foucault, por sua vez, apesar de não fazer uso sistemático do termo medicalização, faz referência ao processo quando aponta para a constituição de uma sociedade na qual o indivíduo e a população são entendidos e manejados por meio da medicina (GAUDENZI; ORTEGA, 2010).

Os problemas de saúde passam a ser responsabilidade do Estado que assume o papel de medicalizar e higienizar os costumes, sendo assim, foram necessárias medidas científicas, entra nesse processo a medicina para mudar um cenário de doença e mortes. Com medidas preventivas a fim de catalisar as questões de saúde pública assumindo um controle sanitário, disseminou assim o conceito higienista e a busca pelo homem modelo (BARBIANI ET AL, 2014).

Baseado neste conceito de “homem modelo” Sapia (2013), relata que nas escolas brasileiras tudo começou com a entrada dos médicos higienistas, no início do século XX. Eles tinham, como objetivo principal, “elevar o Brasil à categoria das grandes nações”, então “investiram nas diversas instituições brasileiras, como escolas e famílias, com o intuito de transformar o indivíduo e seu corpo, bem como seus hábitos e costumes” (SAPIA, 2013, p. 23).

O higienismo relata que “as doenças de toda espécie (incluindo as do não aprender) são resultantes da incompetência e incapacidade das famílias de cuidar dos seus filhos” (SAPIA, 2013, p. 23), abrindo caminho, dessa forma, para que eles mesmos (higienistas) comecem a interferir na educação das crianças. Com a interferência dos médicos higienistas, a educação passou a ser um campo de busca de resultados, tentando fazer com os indivíduos que ali estavam se tornassem modelos.



Busca-se, no medicamento, o recurso para moldar os comportamentos de acordo com o que é considerado o ideal. Aquele que não se encaixa nestes moldes pré-estabelecidos é, então, tratado como doente a ser curado. Portanto, entende-se que a educação higienista surge a princípio com a finalidade de tratar uma sociedade considerada doente, buscando deixá-lo todos sadios. Em busca do “homem modelo”, passou-se a buscar na medicina a solução para essa questão. Com isso médicos passaram a interferir na educação, medicalizando todos os maus, inclusive os maus do não aprender. Logo, a medicalização na educação, teve início como forma de tratar essas “doenças do aprender”.

### **PRIMÓRDIOS DA UTILIZAÇÃO DO METILFENIDATO (RITALINA)**

O *metilfenidato*, conhecido comercialmente por Ritalina é um psicotrópico, que tem sido o mais consumido no mundo, segundo o relatório da ONU (2008), esse fato se deve porque o medicamento é utilizado no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

É um composto racêmico que consiste de uma mistura 1:1 de d-metilfenidato. O metilfenidato é um estimulante do sistema nervoso central, com evidentes efeitos sobre as atividades mentais do que nas ações motoras, seu efeito estimulante é devido a uma inibição da recaptação de dopamina no corpo estriado, sem disparar a liberação de dopamina (PASTURA; MATTOS, 2004).

Anos após a descoberta da adrenalina, realizada em 1901, são feitas experiências com o objetivo de se sintetizar novas moléculas derivadas dela: as anfetaminas. A efetividade destas novas moléculas artificiais é conhecida no tratamento da narcolepsia e depressão (DUPANLOUP, 2004).

Para Hoegen; Silva (2012) o Cloridrato de Metilfenidato, mais conhecido como metilfenidato (MTF), é um derivado da piperidina (composto orgânico encontrado em plantas), e possui estrutura semelhante às anfetaminas - substâncias sintéticas - que atuam como potentes estimulantes do sistema nervoso central. A molécula de metilfenidato foi sintetizada em laboratório pela primeira vez em 1944 por Leandro Panizzon, químico da indústria suíça CIBA, atualmente conhecida como Novartis.

O uso da Ritalina passa a se consolidar no meio médico e leigo como medicamento voltado para o tratamento de crianças com problemas de comportamento, evidenciados no



contexto escolar, passando a estar associado fundamentalmente à hiperatividade jovem. Multiplicam-se publicações de experimentos exaltando seus benefícios, reforçando teorias biomédicas de problemas do comportamento infantil no qual o tratamento medicamentoso assumia a centralidade (HERRERA, 2015).

A nomenclatura de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade surge pela primeira vez com o lançamento da Disfunção Cerebral Mínima, em 1994. Nos anos 90 que o mundo presenciou a primeira explosão publicitária sobre o TDAH e o metilfenidato, consagrando este como o medicamento mais conhecido e utilizado no tratamento do transtorno. Os anos 2000 foram marcados pela expansão do grupo de indivíduos “diagnosticáveis”, assim como o aumento do consumo de metilfenidato, em várias regiões do mundo (CALIMAN, 2006).

A comercialização do metilfenidato no Brasil teve início em 1998, quando a Ritalina é inserida no mercado nacional. Quatro anos mais tarde, em 2002, o Concerta entra também em circulação no país. Apesar da entrada recente do psicoestimulante no seu mercado, datando menos de 20 anos, o Brasil já vem registrando altas preocupantes no consumo do mesmo (ANVISA, 2013).

No ano 2000, a produção anual de Ritalina foi de 23 kg. Após esse ano os valores cresceram assustadoramente em 2002 o consumo foi de 40 kg, em 2003 de 86 kg, em 2004 de 87 kg, em 2005 de 167 kg, chegando a 226 kg no ano de 2006. Entre os anos de 2000 e 2006 o crescimento na produção anual de Ritalina foi de 883%.

De acordo com Barros; Oliveira (2016) que compilou os dados dos relatórios anuais sobre substâncias psicotrópicas da Junta Internacional de Controle de Narcóticos, órgão vinculado às Nações Unidas, o volume de *Metilfenidato* importado pelo Brasil ou produzido em território nacional passou de 122 kg em 2003 para 578 em 2012, alta de 373%.

A maior disponibilidade do medicamento no mercado nacional impulsionou um aumento de 775% no consumo da droga nos últimos dez anos, usada no tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os dados são de pesquisa do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (BARROS; OLIVEIRA, 2016).

Estimativas de prevalência de TDAH em crianças e adolescentes bastantes foram encontradas no Brasil, com valores de 0,9% a 26,8% de acordo com a região do país. Embora a taxa de TDAH diminua com o aumento da idade, pelo menos metade das crianças com o



transtorno têm sintomas incapacitantes que persistem na fase adulta. Esse fator busca justificar o motivo pelo qual o consumo do medicamento vem aumentando anualmente.

## **A MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O CRESCIMENTO DA INDÚSTRIA FARMACÊUTICA**

A medicalização do campo educacional assumiu, e ainda assume, diversas faces no passado recente, alicerçando preconceitos racistas sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, porque mestiço. Uma vez classificados como doentes, as pessoas tornam-se pacientes e consumidores de tratamentos, terapias e medicamentos, que transformam o próprio corpo e a mente em origem dos problemas que, na lógica patologizante, deveriam ser sanados individualmente (COLLARES; MOYSES, 2013).

Nesse caso, Guarido (2007, p. 160) afirma que “a medicalização em larga escala das crianças nos tempos atuais pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao encontro humano”.

A instituição escolar tem tido como função, regular a sociedade com um método disciplinar, contudo quando um aluno apresenta um mau comportamento ele precisa ser ajustado às regras e moldes da escola. Quando a própria instituição não alcança esse ideal disciplinar o aluno passa a ser visto como um portador de distúrbio ou transtorno por conta do comportamento indesejado, a escola então encaminha esse indivíduo para a avaliação médica, a fim de que se obtenha um diagnóstico psiquiátrico, para receber a prescrição do medicamento onde a partir daí o remédio por si só garante a disciplina.

O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares.

O processo de medicalização na educação é duplamente perverso: rotula de doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, os discursos, propostas, atendimentos e até de preocupações, que desaloja desses espaços aqueles que deveriam ser seus legítimos ocupantes. Collares; Moysés (1996, p. 183) afirmam que “a medicalização da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição



escolar nele inserida”. Em outras palavras, as dificuldades de cunho institucional, social e político ficam reduzidas a supostas doenças individuais.

Moysés; Collares (2013) colocam que, muitas vezes, os diagnósticos dos transtornos são questionáveis, pois são confirmados através de avaliações superficiais ou com base em rótulos preconceituosos e não através de uma avaliação adequada. Essa avaliação não mostra o que a criança pode fazer, e sim o que ela não consegue realizar dentro de uma lista pré-concebida de aprendizagens necessárias, sendo estas, muitas vezes, não condizentes com a realidade social, cultural ou financeira daquela criança.

Sendo assim, muitas crianças que não teriam problema neurológico passam, através de uma avaliação inadequada, a ter um transtorno de aprendizagem. A medicalização da educação está fortemente ligada aos transtornos de aprendizagem, no sentido de que as crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno iniciam um tratamento com medicamentos (LERNER, 2014).

Hoje em dia, de acordo com as autoras Collares; Moyses (2013) o processo de exclusão pela produção de “doenças” diagnosticada se agrava na medida em que a condenação vem associada a uma crescente quantidade e diversidade de medicamentos que ao mesmo tempo que combatem as “doenças” produzem efeitos colaterais, permitindo pais, educadores e médicos lavar as mãos a respeito do futuro dos doentes, ampliando a desresponsabilização coletiva pelas próprias ações e legitimando a invasão desrespeitosa a vida de todo aquele que receber um “diagnóstico” desfavorável.

Moysés; Collares (2013) colocam que, muitas vezes, os diagnósticos dos transtornos são questionáveis, pois são confirmados através de avaliações superficiais ou com base em rótulos preconceituosos e não através de uma avaliação adequada. Essa avaliação não mostra o que a criança pode fazer, e sim o que ela não consegue realizar dentro de uma lista pré-concebida de aprendizagens necessárias, sendo estas, muitas vezes, não condizentes com a realidade social, cultural ou financeira daquela criança.

Sendo assim, muitas crianças que não teriam problema neurológico passam, através de uma avaliação inadequada, a ter um transtorno de aprendizagem. A medicalização da educação está fortemente ligada aos transtornos de aprendizagem, no sentido de que as crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno iniciam um tratamento com medicamentos (LERNER, 2014).



Hoje em dia, de acordo com as autoras Collares; Moyses (2013) o processo de exclusão pela produção de “doenças” diagnosticada se agrava na medida em que a condenação vem associada a uma crescente quantidade e diversidade de medicamentos que ao mesmo tempo que combatem as “doenças” produzem efeitos colaterais, permitindo pais, educadores e médicos lavar as mãos a respeito do futuro dos doentes, ampliando a desresponsabilização coletiva pelas próprias ações e legitimando a invasão desrespeitosa a vida de todo aquele que receber um “diagnóstico” desfavorável.

## **OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E O CONSUMO DE MEDICAMENTOS**

De acordo com o código internacional de doenças (CID 10), os transtornos de aprendizagem,

[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID – 10,1993, p.236).

Para Gabini et al (2015) o transtorno de aprendizagem pode ser específico para uma determinada competência (por exemplo, para leitura e escrita ou para a aritmética) ou pode envolver múltiplas competências, atrapalhando diversos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. No geral, são pessoas que apresentam dificuldades não esperadas nesses domínios apesar de não apresentarem deficiência intelectual, de estarem – pelo menos inicialmente – motivadas para a aprendizagem e de contarem com condições adequadas de ensinagem.

Dentro os transtornos de aprendizagem, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o mais comum. De acordo com Pinheiro (2009) esse transtorno teve sua primeira descrição oficial em 1902, quando um pediatra inglês, George Still apresentou dados clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações comportamentais, que em sua opinião não poderiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral desconhecido na época.



Segundo Barkley (2008), desde dos anos 2000, o TDAH passou a ter um reconhecimento mundialmente, principalmente pelos fácil acesso as mídias sociais (internet), meios de comunicação e porque os pais passaram a buscar mais informações sobre a problemática.

Dessa forma, podemos verificar que o transtorno hoje, está muito bem reconhecido e deve ser considerado por todos como um problema sério, que pode acontecer em algumas crianças em fase de desenvolvimento e que necessitam de melhor acompanhamento.

Marzocchi (2004) apregoa que o déficit de atenção com hiperatividade é um distúrbio evolutivo do autocontrole de origem neurobiológica, que interfere no desenvolvimento psicológico normal da criança e dificulta o desenrolar das atividades cotidianas comuns: ir à escola, brincar com os colegas, conviver serenamente com os pais e, em geral, inserir-se normalmente na sociedade.

O processo de diagnóstico do TDAH é clínico, porém não existe até o presente momento nenhum exame específico ou teste que possa identificar sozinho o transtorno. Leonardi; Rubano; Assis (2010, p. 124), apresentam que “as drogas estimulantes, com destaque para o metilfenidato, suprimem hiperatividade e impulsividade e melhoram a atenção, mas têm poucos efeitos positivos sobre o engajamento em tarefas e desempenho acadêmico”. Nesse sentido, pode-se entender que os medicamentos não estão sendo usados para auxiliar na aprendizagem da criança, já que, comprovadamente, eles não são capazes de fazer isso, e sim para controlar os impulsos das crianças.

Pastura; Mattos (2004) apresentam que os efeitos circulatórios do ritalina são pontuais e duram pouco, logo após o uso da medicação, tendo também uma pequena elevação da pressão arterial, frequências cardíacas e respiratórias, mas as alterações não duram muito tempo.

O contexto no qual o medicamento está sendo utilizado é merecedor de atenção. A excessiva utilização de fármacos na sociedade tem sido alvo de amplo debate nos dias atuais e, certamente, o rápido e crescente desse fenômeno, o que amplia questões contemporâneas ligadas à educação de crianças e adolescentes.



## **O PAPEL DA ESCOLA EM RELAÇÃO À MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

Illich (1985), na análise que faz sobre a escola e o sistema escolar revela o poder da institucionalização dos valores sobre o pensamento e o agir do ser humano. Dessa forma, a escola, como uma instituição, cria a demanda e a expectativa pelos bens que produz e serviços educacionais que fornece, por exemplo, a certificação do aprendizado institucionalizado. Segundo Illich (1985, p. 25) os "valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem."

Para Portela (2015) a medicina, ao ampliar o seu campo de atuação para o espaço escolar, utiliza de seus princípios para intervir nesse contexto. Passa, então, a normatizar preceitos para o processo de aprendizagem, em especial, para o fenômeno do não aprender.

Deste modo, como ressalta Moysés (2008, p.11), surge o processo de medicalização da educação, no qual os problemas pedagógicos e políticos são transformados em questões biológicas. A ciência médica cria, por conseguinte, "as entidades nosológicas das doenças do não-aprender na escola e para elas propõe solução. Antecipando-se, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções".

Assim, a discussão sobre medicalização da educação torna-se importante no sentido de contribuir para a construção de uma análise crítica nesses âmbitos, com vistas à superação e ruptura da compreensão naturalizada de fenômenos sociais e históricos.

Quando uma criança apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, a escola é a instituição que encaminha esta criança aos serviços de saúde, iniciando, assim, sua trajetória de avaliações psicológicas, fonoaudiológicas e neurológicas, além de outras. Portanto, quando o professor sugere estes encaminhamentos, ele já possui indícios de que esta criança possa estar sofrendo de algum tipo de distúrbio, ou transtorno de aprendizagem (LERNER, 2014).

Hattge; Klaus (2012, p. 7) afirmam que "o diagnóstico passa a ser visto como uma verdade absoluta sobre o sujeito, de modo que as intervenções, muitas vezes, são restritas à medicalização." O problema ocorre quando se usa somente a medicação para resolver as questões de aprendizagem, quando ela deveria ser somente uma das intervenções, e não a única.



A criança então, ao ser encaminhada passa a ser culpabilizada por suas atitudes, sendo objeto de observações e intervenções médico-psicológicas, sem se levar em conta na maioria das vezes, os aspectos macroestruturais do sistema educacional, pois existe a tendência de se perder a visão da totalidade, reduzindo-se ao microestrutural, ao particular que se transforma no modelo do que é real. Por fim, há que se pensar profundamente sobre as questões que envolvem a medicalização da educação e o papel da escola, a fim de que se abram novos horizontes para a educação na contemporaneidade.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para se realizar um trabalho científico é preciso saber qual o rumo que será utilizado para a realização da pesquisa, esse caminho aponta quais as vias que devem ser percorridas na construção da mesma, sendo intitulado de procedimentos metodológicos ou metodologia.

Com relação à forma de abordagem do problema, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois não necessita do uso de métodos e técnicas estatísticas. No que tange a pesquisa em relação aos objetivos, tem caráter exploratório, por apresentar maior familiaridade com o problema a fim deixá-lo explícito, relacionando com a banalização do uso do *Metilfenidato* (Ritalina).

Segundo os procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica, porque procura explicar e discutir a medicalização na infância e a banalização do uso do *Metilfenidato* com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas e outros. Podem-se acrescentar consultas às bases de dados, periódicos e artigos com o intuito de enriquecer o trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A equipe pedagógica ainda tem dificuldades em realizar uma avaliação pedagógica sobre a criança. Algumas equipes se isentam da tentativa de buscar soluções dentro da área educacional e tem buscado na saúde a resoluções desses problemas.

Professores muitas vezes por falta de uma formação (uma abordagem pedagógica que sustente a prática) ou pela resistência em mudar metodologias, acabam por não saber como lidar com as atuais crianças, por isso buscam na área médica uma solução considerada mais rápida e por vezes inapta para problemas educacionais.



O Brasil, segundo Moysés (2011), é o segundo maior consumidor mundial de psicotrópicos chamados de metilfenidatos, prescritos para o tratamento de crianças diagnosticadas como portadoras do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ficando atrás somente dos Estados Unidos.

Moysés; Collares (2013) destacam, ainda, que esses medicamentos afetam todos os aparelhos e sistemas do corpo humano, com destaque para o sistema nervoso central (psicose, alucinações, agitação, suicídio, convulsão, insônia, sonolência etc); sistema cardiovascular (arritmia, hipertensão, taquicardia, parada cardíaca etc) e sistema endócrinometabólico (alteração dos hormônios controlados pela neurohipófise, como hormônio do crescimento e hormônios sexuais). Ainda, em relação ao sistema nervoso central, merece destaque o efeito “zumbi-like” em que a pessoa fica contida em si mesma, obediente, “tranquila”.

Esses efeitos colaterais devem ser investigados com maior atenção pela área da saúde e principalmente pelos professores e escola, pois ao ser indicada a criança essa droga pode causar danos, ou seja, a grande maioria dos alunos que estão nas salas de aula, hoje, não há a necessidade das medicamentos, a não ser em alguns casos muito graves.

Por fim, explorando todos esses dados, observando essa preocupante banalização e com isso a crescente no uso do *metilfenidato* (Ritalina), Collares e Moysés (1996, p. 181), fazem a seguinte colocação: “a escola parece ser uma instituição preparada para ensinar apenas crianças ideais, que não existem. Diante da criança real, ela se coloca como vítima. Vítima de uma clientela inadequada”.

Entende-se que os professores não estão procurando solução na área da saúde e sim transferindo a responsabilidade que não lhe cabe. Observa-se que muitos alunos não possuem indicadores de transtorno e apenas são vítimas do sistema quando aprovados automaticamente (sem estar alfabetizados ou quando são agitados por não ter recebido educação de seus pais). Muitas vezes o professor transfere a culpa a criança pelo não aprender ou não se comportar. Ao acreditar que o parecer médico é uma verdade absoluta acaba por se isentar na tentativa de mudança de metodologia e intervenções. Com ou sem diagnóstico a função do professor é ensinar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O consumo da Ritalina nos últimos anos tem aumentado vertiginosamente, e esse dado preocupa, uma vez que seu uso busca aumentar o rendimento em atividades que necessitam de



atenção. Com relação às possíveis consequências no futuro, o medicamento causa danos à saúde como dependência e diversos efeitos colaterais, ressaltando que o medicamento é derivado de anfetaminas (drogas estimulantes do sistema nervoso central).

A questão é com relação à crescente no uso do medicamento está na forma em como a escola enxerga, como ela orienta e conduz esta criança. Existem aí caminhos a serem percorridos ou a escola assume a responsabilidade pela aprendizagem da criança, ou a encaminha para avaliações médicas, diagnósticos e medicamentos.

Analisando, todas essas situações pode-se chegar ao parecer que professor e por consequência a escola estão apenas querendo alunos ideias (com bom desenvolvimento e bem disciplinados) e quando o aluno por um desses motivos ou por ambos não corresponde a essa expectativa acaba sendo passado por avaliações inadequadas e descontextualizado realizado por profissionais da área da saúde criando com isso um transtorno muitas vezes inexistente.

Com os resultados ficaram evidente que a cada ano mais crianças são diagnosticadas com o TDAH e recebem o medicamento como forma de tratamento, a partir desse fato passa a olhar essa situação sobre alguns aspectos: a dos professores que atuam na escola e sobre a metodologia que utilizam para sanar esse problema.

Considerando essa responsabilidade, seria possível constatar que o professor deve pensar em estratégias e metodologias diversas para que consiga alcançar a aprendizagem, principalmente, daqueles alunos que precisam, muitas vezes, de um tempo maior que a maioria para poder aprender. Também dos alunos que possuem menor rendimento, diversificar os planos de aula, para que consiga, assim, envolver a todos no processo de aprendizagem, ou seja, utilizar de diferentes metodologias e estratégias de ensino para que a aprendizagem se efetive.

Por fim, a causa da banalização e da crescente do uso do medicamento se dá neste processo, onde o professor não consegue lidar com esses alunos, quando a equipe educacional junto com os familiares não buscam todos os métodos para solucionar a causa do problema, afim de propiciar aos alunos que mais precisam de atenção, reais condições de aprender no seu tempo, e alcançar o domínio do ensino juntamente com os colegas, de modo a não medicalizar essa criança para corrigir uma consequência de um transtorno que não existe.

#### **ABSTRACT**



## USE OF MEDICINES IN CHILDHOOD: REFLECTIONS ABOUT TEACHER'S PERFORMANCE IN THE PROCESS OF TEACHING MEDICALIZATION.

The present research aims to discuss theoretically the process of medicalization in childhood and the need of the issue's problematization, highlighting the teacher's role in the reflection of his practice in the student's learning process and behavior. It is questioned, is it with the increasing use of the drug, the education is looking for in health, one of the ways to redress the learning disorders of children? This research is qualitative, exploratory and bibliographic because it seeks to explain and discuss the proposed theme based on theoretical references published in books, magazines and others. Brazil is the world's second largest consumer of psychotropic drugs called methylphenidates, prescribed for the treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The consumption of Ritalin in recent years has increased vertiginously both in consumption in kg and in the increase in the number of boxes sold. However, the solution is not only in the health area, because the medicine will not solve the problem of literacy, much less discipline. This process of increasing medicalization occurs because teachers and families do not seek methods to solve the cause of the problem. It must prioritize the educational actions and reduce the responsibility of not learning to the child, offering other methods of learning to continue the right to it: a schooling process that allows learning.

Key-words: Medicalization. Childhood. Banalization. Ritalin. Increasing.

### REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA – Brasil). **Bulário eletrônico da Ritalina®**. 2013. NOVARTIS. Disponível em: <<http://s.anvisa.gov.br/wps/s/r/f4>>. Acesso em: 25 maio 2017

BARBIANI, R. et al. Metamorfoses da medicalização e seus impactos na família brasileira. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, jul./ago. 2014.

BARKLEY, Russel A. (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3 ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, P. B.; OLIVEIRA, V. C. **O processo de aprendizagem e os atravessamentos da medicalização: o olhar dos graduandos de Pedagogia**. 2016. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, 2016.

CALIMAN, L. V. **A Biologia Moral da Atenção: a construção do sujeito (des)atento**. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CID 10- **Classificação internacional de doenças, organização mundial de saúde** (1993).

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.



\_\_\_\_\_. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: Alves ML, coordenador. **Cultura e saúde na escola.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; 1994. p. 25-31.

DUPANLOUP, A. **L’Hyperactivité Infantile: Analyse Sociologique d’une Controverse Socio-Médicale.** 2004, 379p. Tese (Doutorado em Sciences Sociales)- Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 2004

GABININI, A. P. N. et al. **Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem.** Instituto AABC. Disponível em: <[http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012\\_modulo\\_2\\_final\\_webv8.1.pdf](http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv8.1.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2017

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Comunicação Saúde e Educação.** Rio de Janeiro, v. 12. n. 6. out.2010.

GUARIDO, R.A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.33, n.1, jan./abr. 2007.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 25, n. 01, abr. 2009.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **Desafios da inclusão educacional: sobre saberes e práticas pedagógicas.** In: Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: Arte – mediações, compartilhamentos, interações/ Júlia Hummes (org.) - Montenegro: Ed. da Fundarte, 2012.

HERRERA, M. **Da depressão ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: estudo sobre a produção publicitária da Ritalina.** 2015. 104 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

HOEGEN, M. L. SILVA, M. M. Considerações acerca do aumento do consumo de “ritalina” nas crianças no âmbito escolar. 2012. 13 P. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial). Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Itajaí: 2012.

ILLCH, I. **Sociedades sem escolas.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LERNER, C. E. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da percepção da Gestão Escolar e dos professores que atuam nesse nível.** 2014. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro Universitário UNATTES, Lajeado, 2014.



LEONARDI, J. L.; RUBANO, D. R.; ASSIS, F. R. P. Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 110-130.

MARZOCCHI, G. A. **Crianças desatentas e hiperativas: o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas.** São Paulo: Paulinas e Loyola, 2004.

MOYSÉS, M.A.A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org). **Caderno temático.** n. 8, p. 11-23, 2011

\_\_\_\_\_.A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: **Reunião anual da associação nacional de pós graduação e pesquisa em educação**,2008, Caxambu.

ONU, Conselho Internacional de Controle de Narcóticos. Substâncias psicotrópicas - Estatísticas de 2006: **Avaliações do requisito médico e científico anual**, 2008.

PASTURA, G.; MATTOS, P. Efeitos colaterais do metilfenidato. **Rev. Psiquiatr. Clin.**, São Paulo, v.31, n.2, abr. 2004.

PINHEIRO, S. C. A. S. **Crianças com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar.** 2009. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2009.

SAPIA, Luna Pereira. **Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem.** 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: 2013.



# 15

## FAMÍLIA-ESCOLA UMA RELAÇÃO CADA VEZ MAIS NECESSÁRIA

Jaine Cássia Damasceno  
Gda. UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[jaine\\_cassiadamasceno@hotmail.com](mailto:jaine_cassiadamasceno@hotmail.com)

Mauricio Gonçalves Saliba  
Orientador: Prof. Adjunto do Colegiado de Educação – UENP/ CJ/CCHE

### RESUMO

O presente artigo, denominado “Família-escola uma relação cada vez mais necessária”, vem abordar a relação que se considera como parte da contemporaneidade, uma vez que se refere a duas principais instituições da sociedade, que com ela sofrem alterações no decorrer do tempo, influenciando e sendo influenciada em questões estruturais, culturais, sociais e econômicas. Objetivou-se apresentar diferentes conceitos de família a partir da visão de diferentes autores, já que nos referimos a um conceito complexo, porém, observa-se em comum o fato de destacarem sua importância para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos, e servirem de elemento base para a sociedade. Posteriormente houve a intenção de discutir as funções e os papéis que a família e a escola desempenham na sociedade, para que assim compreendamos a importância desta interação, como também os aspectos que sua ausência implicam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, analisando a forma pela qual essa relação se concretiza no espaço escolar. A pesquisa em questão, foi desenvolvida a partir de diversas problemáticas, acerca da relação estabelecida dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, os procedimentos metodológicos da pesquisa incluíram: revisão bibliográfica de livros, monografias, dissertações, teses e artigos científicos que abordam a problemática relação família-escola.

Palavras-chave: Família-Escola. Relação. Ensino-aprendizagem. Sociedade.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “Família/Escola – uma relação cada vez mais necessária”, busca destacar a relação entre família e escola, duas instituições preciosas para a sociedade, além de proporcionar uma reflexão sobre como esta relação interfere na vida escolar do aluno. O desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir da vivência no ambiente escolar, onde foi capaz de identificar principalmente por parte dos professores, um descontentamento em relação a participação dos pais na vida escolar dos filhos, mesmo sendo ela de uma grande importância ao aluno.



O tema escolhido se configura contemporâneo uma vez que, devido as transformações da sociedade, tem gerado uma inversão de papéis recaindo sobre a escola a responsabilidade de educar, quando se trata de uma função intransferível, devendo ocorrer uma parceria entre ambos (pais e escola), objetivando bons resultados. Inúmeros são os questionamentos que podem ser levantados a partir da perspectiva docente, entre eles: Quais os motivos que levam a baixa participação dos pais na vida escolar de seus filhos? Que atitudes podem ser tomadas para ampliar e incentivar tal participação?

Este é um trabalho de natureza básica e de abordagem mista, que possui o objetivo de desenvolver uma pesquisa exploratória acerca da relação família-escola juntamente com a realização de um levantamento bibliográfico em diferentes escalas (teses, dissertações, monografias e artigos acadêmicos). Elaboração de questionário com questões abertas e semiestruturadas a serem aplicadas com professores atuantes no ensino fundamental I. Análise, interpretação e confecção de gráficos e tabelas informativas discriminando os resultados obtidos com os questionários.

Buscou-se apresentar a importância da participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos, juntamente com os aspectos negativos que podem gerar dessa ausência, para todos os envolvidos na educação, por meio de um levantamento bibliográfico dos autores que discutem sobre este assunto além de desenvolver uma pesquisa teórica e prática que contribua de modo significativo para a comunidade escolar e assim analisar e refletir os resultados da pesquisa realizada.

Deste modo ao se pesquisar, pretende-se contribuir para um maior entendimento sobre a importância da relação família e escola, a fim de contribuir e reforçar essa interação. Assim espera-se com esse trabalho a ser desenvolvido, colaborar para futuras pesquisas e discussões que envolvem a problemática abordada, bem como para todos os envolvidos de um modo geral com a educação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

É de fundamental importância estabelecermos aqui o conceito e o papel do nosso objeto de estudo, a família, da qual pode e deve se configurar como um elemento natural, altamente necessário ao homem e conseqüentemente a sociedade, presente em todas as nações, embora cada qual com suas particularidades. São várias as definições que se



encontram para família, alguns autores a ela se referem de maneira abrangente e outros menos, mas é inegável que se trate de algo complexo quando se é composta por indivíduos.

É conveniente destacar que apesar das inúmeras definições de família e da busca por um conceito que consiga definir de maneira a unificar e integrar as diferentes visões existentes, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que se estabeleça como sendo um consenso universal. Porém, mesmo não existindo um único conceito que satisfaça em sua totalidade, diversas definições de família são aplicadas e utilizadas para satisfazer inúmeras necessidades que se estabelecem na sociedade.

Segundo a visão de Szymanski (2004, p.7):

Uma forma abrangente de definir a família vivida é: um grupo de pessoas que convivem, reconhecendo-se como família, propondo-se a ter entre si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre os adultos e deles com as crianças, jovens e idosos.

A composição familiar como já se destacou, sofre variações de uma para outra, porém este fato vem ocorrendo em maiores escalas na contemporaneidade, o que não compromete sua importância diante a sociedade, principalmente para com seus membros que necessita de todo afeto e nela encontra os recursos necessários para o desenvolvimento moral, cognitivo e de modo integral. Picanço (2012, p.43) conceitua afirmando que “Qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo.”

Assim se torna evidente as tantas funções existentes nesse laço familiar, que atingem diretamente a composição de seus membros em sua formação pessoal, profissional e acadêmica, pois, a convivência diária entre eles gera confiança e tranquilidade da qual precisam para resolver conflitos e obstáculos recorrentes do dia-a-dia.

As intensas transformações vividas pela família contemporânea muitas vezes é estudada de forma isolada dos demais segmentos da sociedade, a sociedade também enfrentou grandes transformações e isso obrigou que fossem desenvolvidos novos caminhos para adaptar-se às novas necessidades. A família necessita ser entendida tendo em vista seu caráter de construção social, o qual se desenvolve e modifica a partir das transformações ocorridas na sociedade.



É ponto interessante destacarmos ainda na conjuntura escolar, que o atual cenário apresenta uma crescente inserção da mulher desenvolvendo atividades profissionais no mercado de trabalho, desencadeando grandes transformações no interior das famílias e conseqüentemente novas definições de papéis na família. Pimenta (2014) destaca que a responsabilidade clássica atribuída exclusivamente à mulher para cuidado da casa e dos filhos passou a ser questionada em função da sobrecarga que a mulher assumiu ao inserir-se no mercado profissional.

Quando falamos de educação inevitavelmente pensamos também a respeito de seu significado, sua finalidade, neste sentido buscamos importantes autores que se dedicaram a pensar sobre a educação deixando assim suas contribuições. Para Durkheim (1978, p.41):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial que a criança particularmente se destine.

Portanto a educação vem contribuir para a evolução do ser humano, prepara-lo para a vivência junto de seus semelhantes e para dar continuidade a cultura intelectualmente produzida e acumulada pelas gerações passadas, porém, espera-se que as novas gerações mais do que reproduzam sejam capazes de produzir novos conhecimentos juntamente a criticidade.

Falar em educação é levar em consideração seus demais aspectos, logo, a escola e conseqüentemente a aprendizagem, pois são estes elementos interdependentes, ou seja, dependem um do outro e que exercem importantes significados para a humanidade.

Com efeito, a escola se constitui como espaço privilegiado do saber, de tal modo que despreza-la acarreta conseqüências indesejáveis e por vezes irreparáveis por qualquer outra forma de instrução, pois, apesar da educação se manifestar em diversos locais, é somente na escola onde se possui um saber elaborado, sistematizado, capaz de distinguir-se de outros saberes.

É interessante apresentar que apesar da relação de proximidade existente entre a escola e a família ao possuírem interesses comuns referentes a educação, na prática essas duas instituições exercem papéis diferenciados, mas com o mesmo nível de importância, como destacam Dessen e Polonia (2007, p. 22):



A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão do conhecimento, havendo uma preocupação central com o processo de ensino-aprendizagem. Já na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Dando continuidade ao raciocínio das autoras, Dessen e Polonia (2007, p.27) salientam que “estudar as relações em cada contexto e entre eles constitui fonte importante de informação, na medida em que permite identificar aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, conseqüentemente, nos padrões de colaboração entre eles”.

Porém, o trabalho de uma escola não se define de modo individual e sim uma parceria, um conjunto necessário para resultados satisfatórios, portanto, em nenhum momento desta relação deve-se culpabilizar um ou outro por acontecimentos indesejados, como muitas vezes ocorre, ambos escola e família devem assumir a parte que lhes cabe enquanto atuantes direto no processo educativo. Picanço (2012, p. 14) descreve que “a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos”.

Esta relação escola-família se faz necessária pois, visa sobretudo contribuir para o sucesso dos alunos, que automaticamente contribuirá para o bom andamento dos demais segmentos da sociedade, como já assinalado. Quando as funções não são cumpridas com êxito seja por qualquer uma das partes logo se verifica o surgimento de problemas, que para Buhler (1961, p. 61):

A escola pode até certo ponto compensar as insuficiências do lar, exatamente como os pais podem suplementar um insuficiente programa escolar, mas estas atividades substitutivas não alcançam os objetivos das contribuições de um bom lar e de uma boa escola para a vida de uma criança. Ambos, escola e lar, desempenham melhor suas funções, assumindo suas próprias responsabilidades e também assistindo ao outro a funcionar tão adequadamente quanto possível.

A importância com que educadores e pesquisadores tratam a relação entre pais-filhos-escola, se deve ao fato de que a participação da família no processo educativo de seus filhos parece contribuir efetivamente e positivamente para maior autoestima, melhor rendimento



escolar, melhores relações entre pais/mães e filhos/filhas e em atitudes mais positivas do aluno em relação à escola, como nos apresenta Martinez (2010).

Sendo assim, é necessário que se reconheça este benefício ocasionado através da participação dos pais no processo educativo, bem como se invista no mesmo, pois, segundo Picanço(2012, p.43)“encarar os pais como rivais é algo que impede a união de esforços e a partilha de objetivos, com graves prejuízos para o aluno, onde tantos os professores como os pais têm muito a ganhar com uma colaboração genuína”.Já segundo o entendimento de Paro (1999, p. 4) sobre a relação família/escola:

Não se trata, nem dos pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte do seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (mas não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais à escola e seu envolvimento em atividades com as quais ele não esta costumeiramente comprometido.

Portanto, essa relação implica em mudanças de hábitos instaurados pela família e pela escola, como a de que os pais só conseguem participar através de reuniões bimestrais muito comum nas escolas,somente assim será possível uma interação saudável, sem transferências de papéis e sim a complementação deles.

Um fator importante na opinião de Jurado (2009) é a necessidade de romper com a tendência a homogeneizar as famílias, o que impede o conhecimento da diversidade de contextos, origens, culturas e situações individuais dos estudantes [...], ou seja, todas as famílias tem seu modo particular de viver, de resolver situações, diferenças estruturais, sociais e financeiras, o que cabe ao meio educacional é respeitar e acolher essas diversas formas, agindo conscientemente sem fazer quaisquer distinções.

É interessante destacar que geralmente o contato com os pais parte da escola para a família e tende a ser motivada por situações adversas, como baixo rendimento escolar e de mau comportamento dos filhos, isto deve ser repensado, pois, muitos pais ficam desmotivados e envergonhados pelos motivos que o levam até a escola, a direção bem como os professores precisam valorizar também os pontos positivos de seus filhos e exalta-los diante dos pais.

Existem muitas maneiras dos pais participarem deste processo, seja na própria casa ou na escola, sendo que algumas dessas contribuições tornam-se fundamentais, como o incentivo à constante prática de leitura, o auxílio nas tarefas de casa e a participação nos eventos



pedagógicos ocorridos na escola, como reunião de pais e mestres, as tradicionais festas em datas comemorativas e demais eventos, estes porém não devem ser os únicos modos de participação. Quanto mais próxima a relação entre escola e família, melhores serão os resultados da aprendizagem da criança. É fundamental também que os pais tenham voz ativa junto a coordenação e direção, e sintam-se a vontade para poder manifestar suas dúvidas, reclamações e sugestões em relação à escola, pequenas atitudes podem ser responsáveis por propiciar um cenário de maior participação e interação no ambiente escolar. Como sugerem as autoras Dessen e Polonia (2007, p. 28): “as escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos”. O projeto político pedagógico pode então se tornar uma importante ferramenta para a relação família-escola, documento este indispensável que norteia os caminhos a serem percorridos pela escola e que em sua elaboração conta com a participação de todos os envolvidos: alunos, funcionários e comunidade.

Devido as considerações realizadas até então, reconhecer que é possível melhorar esta relação família/escola, é o primeiro passo para de fato alcançar um melhor resultado, além de que a família e a escola são instituições preciosas e permanentes da sociedade, portanto requer um olhar minucioso e constante sobre elas.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluíram: revisão bibliográfica de livros, monografias, teses e artigos científicos eletrônicos que abordam a problemática relação família-escola, buscando aporte teórico sobre os processos que culminam com esta relação, bem como sua influência no processo de ensino-aprendizagem estabelecida no ambiente escolar.

Diante a realização do trabalho de campo, este teve o propósito de estabelecer um prévio reconhecimento da instituição de ensino pesquisada e a posterior aplicação de questionários. Os resultados da pesquisa serão compostos por análise de questionários, dos quais foram elaborados questões objetivas e pré-estruturadas aplicados junto a professores do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) pertencentes à rede pública municipal de ensino,



localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo e que em seu cotidiano profissional participam ativamente da relação família-escola, nosso objeto de estudo.

Os dados obtidos a partir dos questionários foram tabulados no programa “Excel”, e posteriormente elaboradas tabelas e gráficos que discriminam detalhadamente as informações coletadas referentes a participação dos pais na vida escolar dos filhos, segundo o olhar dos próprios professores, buscando gerar uma reflexão e evidenciar como essa participação tem se dado, suficientemente ou não perante a vida escolar dos alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Tornou-se evidente após a realização do trabalho de pesquisa, levantamento, coleta de dados e a posterior análise comparativa com toda a bibliografia selecionada para embasar a discussão teórica, de que a participação ativa dos pais no processo de ensino aprendizagem de seus filhos faz toda a diferença para que se alcance resultados satisfatórios com êxito no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a participação da família se constitui como elemento fundamental ao longo do desenvolvimento físico e psicossocial de seus filhos tanto quanto das diferentes etapas do processo de aprendizagem quando os mesmos se tornam alunos. Logo o professor deve contribuir juntamente com toda equipe escolar para tornar possível essa participação ativa dos pais, seja por meio de reuniões, festas comemorativas, ou mesmo em palestras realizadas fora da escola, é necessário ainda chamar a atenção de que tais medidas tornam se validas a partir do momento em que venham acompanhadas por uma nova mentalidade dos pais que reconheça sua participação dentro e fora do ambiente escolar como fundamental e necessária.

Ao saber que todas as pesquisas enfrentam desafios em seus processos de elaboração, destacamos como parte desses desafios a pouca demanda de livros que abordam a relação entre a escola e a família de modo específico, o que se verifica em sua maioria são assuntos próximos que por poucas vezes acabam envolvendo de modo breve essa relação. Portanto, cientes do papel da família, responsável por um desenvolvimento saudável e pleno do indivíduo e da escola, pela responsabilidade de proporcionar ao cidadão o conhecimento científico, logo se constituem como essenciais na sociedade, necessitando um olhar minucioso sobre elas a fim de que se compreenda seus problemas, sejam eles causados por fatores



internos ou externos, para uma possível solução ou mesmo para minimiza-los, a fim de que continuem a exercer suas funções com maestria.

Com a execução desta pesquisa, verifica-se o cumprimento do objetivo inicialmente proposto de oferecer um maior entendimento sobre a relação família/escola para todos os envolvidos na educação, e assim consequentemente reforçar essa interação, além de colaborar para uma maior variedade sobre o tema que podem ser usados em discussões posteriores.

## **ABSTRACT**

### **FAMILY-SCHOOL A RELATIONSHIP EACH MORE NECESSARY**

This article, called "Family-school an increasingly necessary relationship", addresses the relationship that is considered as part of contemporaneity, since it refers to two main institutions of society, which undergo changes over time, influencing and being influenced in structural, cultural, social and economic issues. The objective of this study was to present different concepts of family from the perspective of different authors, since we refer to a complex concept, but it is observed in common that they emphasize their importance for the development and well-being of individuals, and serve of basic elements for society. Later, there was the intention to discuss the roles and roles that the family and the school play in society, so that we understand the importance of this interaction, as well as the aspects that its absence implies in the teaching-learning process of the students, analyzing the form by which this relationship takes shape in the school space. The research in question was developed from several problems, about the relationship established inside and outside the school environment. To do so, the methodological procedures of the research included: bibliographical review of books, monographs, dissertations, theses and scientific articles that address the problematic family-school relationship.

Keywords: Family-School. Relationship. Teaching- Learning. Society.

## **REFERÊNCIAS**

BUHLER, C. **A Professora, o Aluno e seus Problemas**. Rio de Janeiro: Editora fundo de Cultura, 1961.

DESSEN, M. A.; POLONIA A. da C. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

JURADO, G. C. **Cambios Estructurales de la Familia y su Relación con la Escuela**. Innovación y Experiencia Educativas – Revista Digital, 24, 2009.



MARTINEZ, T. A. **El Papel de la Familia y la Escuela en la Educación Actual.** Revista Digital ISSN 1576-866x, 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?** Rio de Janeiro, DP & A, 1999.

PICANÇO, A. L. B. **A Relação entre Escola e Família:** as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

PIMENTA, J. de C. **A Relação Família - Escola:** concepções e práticas. 2014. 243 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123962>>. Acesso em: 22 maio 2017.

SZYMANSKI, H. **Práticas Educativas Familiares:** a família como foco de atenção psicoeducacional. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v.21, n.2, p. 5-16, 2004.



# 16 AUTISMO: ABORDAGEM SOBRE AS FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO ABA, PEC E O PROGRAMA TEACCH PARA AS PESSOAS COM TEA

Amanda Augusto Silva; Ana Carolina de Souza Pereira  
Gdas. UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

[amanda.augst@gmail.com](mailto:amanda.augst@gmail.com)

[carols.pereira93@gmail.com](mailto:carols.pereira93@gmail.com)

José Ferreira de Melo

Orientador: Prof. Assistente do Colegiado de Pedagogia – UENP/CJ/CCHE

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo ilustrar a importância das ferramentas de comunicação para as pessoas com autismo, quais sejam: ABA, PEC e o programa TEACCH e também demonstrar a necessidade da inclusão social e escolar. Justifica-se, portanto, com esse trabalho o papel dos pais e professores mediante ao processo de inserção da criança autista nestes âmbitos, destacando as principais características, diagnósticos e tratamentos do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA); além do contexto histórico e as influências dos familiares e da equipe multidisciplinar e multiprofissional no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a pesquisa buscou-se ressaltar a relevância dos pais ou responsáveis e das equipes ao trabalharem em conjunto para que a criança com TEA consiga amenizar sua deficiência, bem como evidenciar as ferramentas de comunicação como facilitadoras nesse trajeto. Desta forma, com o intuito de investigar a temática em questão optou-se pela pesquisa exploratória na abordagem qualitativa. A qual foi realizada com êxito, pois considerando a intensão do trabalho, sendo a de socialização, compreensão e valorização da pessoa com TEA, suas necessidades e as diversas ferramentas de comunicação, todo tema se torna envolto nessa perspectiva. Para dar veracidade ao que foi escrito no trabalho acadêmico, a mesma foi estruturada por meio de pesquisas bibliográficas, disponíveis acerca do tema em questão. Empregaram-se diversas fontes que comprovam e contribuem para o entendimento do tema escolhido, suas características e exigências foram cumpridas ao desenvolver a pesquisa em questão e realizá-la com melhor desfecho.

Palavras-chave: Autismo. Família. Ferramentas de comunicação. Inclusão escolar. Socialização.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa cujo título é “Autismo: abordagem sobre as ferramentas de comunicação ABA, PECS e o Programa TEACCH para as pessoas com TEA” tem como intenção ilustrar a importância das ferramentas de comunicação ABA, PEC e o Programa TEACCH para as pessoas com autismo e como essas



ferramentas juntamente com a inclusão escolar, participação ativa dos familiares auxiliam no desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é uma síndrome comportamental que possui diversas peculiaridades, onde pessoas com a mesma síndrome apresentam características diferentes e necessitam de tratamentos distintos. Uma de suas principais características são as dificuldades funcionais que afetam a interação social.

O enfoque no problema mais comum que o educador se depara são os diferentes métodos de comunicação que suavizam o TEA, respondendo às seguintes indagações: Quais são as principais ferramentas de comunicação para as pessoas com TEA? Qual o papel dos pais e profissionais da educação no processo de inclusão escolar? Quais são os estímulos no desenvolvimento social e comunicativo da criança autista?

Além de ter como objetivo abordar e apresentar a importância da Família, da Equipe Multidisciplinar e Equipe Multiprofissional no processo de socialização e comunicação da pessoa com TEA, destacar as possíveis causas do desenvolvimento do TEA, descrever o papel dos pais e educadores no processo de inclusão escolar, identificar os métodos e programas de comunicação e linguagem (ABA, PEC e o Programa TEACCH).

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Nomeado pela DSM-IV (2002), o Autismo previamente integra o Transtorno Global de Desenvolvimento. Faz-se necessário entender o que são tais transtornos, para que assim compreenda o autismo.

De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010) “os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas”. Neles estão presentes: o Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno ou Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global de Desenvolvimento sem outra especificação.

Com o passar, ocorreram diversas atualizações e alterações nos manuais de psiquiatria, assim contamos com os seguintes volumes: DSM I, II, III, IV e atualmente o DSM-5, este que faz toda uma mudança da nomenclatura de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), tira Síndrome de Rett desta categoria e une os demais transtornos considerando-os Transtornos do Espectro Autista (TEA).



O espectro autista pode vir acompanhado de deficiência intelectual, no entanto, existem casos em que a criança apresenta alto funcionamento – sendo capaz de memorizar uma lista telefônica inteira (SALVADOR, 2015, p.58). Esta é uma das questões que indagam a ciência, onde a mesma questiona a capacidade do indivíduo com autismo que apresentam diversas limitações são considerados perante muitos, como superdotados.

Em 1943, o austríaco Leo Kanner descreveu o autismo pela primeira vez em seu artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, um estudo de caso com 11 crianças, entre dois anos e meio e oito anos. Em 1950 o austríaco publicou o “Tratado de Psiquiatria Infantil” onde apresentava mais 38 casos. Kanner descreveu que o aspecto mais marcante e notável se tratava de “uma anormalidade inata no comportamento social”, ou seja, falta de interação social (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 17).

O autismo pode ser conceituado como um transtorno de desenvolvimento, pois a sua principal característica é o comprometimento da capacidade do sujeito de interagir com o meio, de se expressar, de captar expressão, associar o que se passa ao seu redor, como se o cérebro fosse um quebra-cabeça em que as peças não estão interligadas.

O autismo possui características diversas e que varia de indivíduo para indivíduo, partindo da visão de Rodrigues e Spencer: “As características observadas na síndrome do Autismo variam na forma de exteriorização dos desvios de relações interpessoais, linguagem, motricidade, percepção e patologias associadas ao distúrbio” (2010, p. 21).

A criança autista pode retrain-se e se isolar de outras pessoas, ter uma calma excessiva, fazer birra, não se adaptar as metodologias que são utilizadas no ensino regular, não aceitar mudanças de rotinas, ter dificuldade em se comunicar com outras pessoas. Vai apresentar dificuldades em executar tarefas do cotidiano de acordo com o grau de severidade.

O diagnóstico do autismo pode ser realizado antes mesmo do que muitos pensam. A pessoa com TEA (que não apresentam sinais físicos evidentes) pode ser diagnosticada entre os 18 e os 24 meses (CANCINO, 2013, p.131).

Nesse período a criança pode compartilhar suas ações, emoções, comunicação, pedir e apontar antes mesmo de pronunciar qualquer palavra que seja. Para que aconteça esse diagnóstico precoce os pais devem contar com o profissionalismo do pediatra ou neurologistas que assistem o parto.

O diagnóstico do autismo se transforma em duas vertentes, uma é o Diagnóstico Pedagógico e a outra o Diagnóstico Clínico, ambas com um corpo de profissionais



capacitados para a realização e amenização dos transtornos, também é válido toda uma avaliação psicológica, pois a criança autista possui sua cognição afetada além de ser um indivíduo em processo de socialização.

O diagnóstico pedagógico de competência da psicopedagogia, esta que traz consigo uma independência e complemento para as demais áreas quanto ao diagnóstico próprio. Conforme destacam Menezes; Machado e Semeha (2016, p.3):

A psicopedagogia instituiu-se como saber independente e complementar a outras áreas de estudo, tendo como objeto de estudo o processo aprendizagem e recursos diagnósticos próprios. A partir disso, a psicopedagogia apresenta um caráter interdisciplinar, pois busca na psicologia, psicanálise, linguística, pedagogia, neurologia e outras áreas afins os conhecimentos necessários à compreensão dos processos de aprendizagem.

O professor dentro da instituição de ensino é um dos primeiros responsáveis por identificar as características da criança que diferem dos demais colegas de classe. Partindo disso, o encaminha para o psicopedagogo que parte em uma investigação de todo histórico da criança na busca de informações e características suficientes para conduzir a criança e os responsáveis para um diagnóstico clínico.

Como o diagnóstico pedagógico, o diagnóstico clínico é importante para a identificação do autismo. Este é composto por uma Equipe Multiprofissional, também conhecida como Equipe Clínica.

O diagnóstico clínico se dá a partir da perspectiva do Neurologista, do Fonoaudiólogo, Terapeutas e Psicólogos que em uma reunião chegam até ele:

A avaliação consiste em: anamnese, avaliação neuropsicológica, fonoaudiológica, terapêutica, avaliação da cognição social, exame físico, exame neurológico, avaliação através de equipamento que registra o movimento ocular (Tobii eye tracking) e aplicação de protocolos de pesquisas científicas. Ao final de cada avaliação, em reunião multidisciplinar discutem-se aspectos relevantes da avaliação, formulando-se um diagnóstico, baseado também nos critérios diagnósticos dos manuais médicos de diagnóstico DSM-IV (APA, 2002) e CID-10 (OMS, 2000) (PAZ; PAULA, 2016).

Neste tem todo um processo de registros (Anamnese, avaliações e exames) que são de suma importância para o fechamento do diagnóstico da pessoa com autismo, vale considerar que atualmente tais documentações são seguidas de acordo com o CID-10 e a DSM-V.



Fechado os diagnósticos, a equipe pedagógica juntamente com a equipe multiprofissional passa a trabalhar em conjunto dando total assistência ao paciente e seus familiares, vale ressaltar que muitos dos profissionais da medicina acabam deixando a merecer, como salienta Salvador “[...] a Medicina pouco aparece como ferramenta de assistência social, pois ela só mantém, vigia e distribui esses indivíduos constituídos como objeto de saber e de prática médica a quem o poder pouco respeita” (2015, p.135).

Salvador (2015, p.58) assevera que o mais precoce possível é começar com as terapias que aumentam as chances de o sistema nervoso responder rápido aos estímulos e ter uma melhor qualidade de vida. Assim, o autista passa a se adaptar com as terapias e os acompanhamentos facilitando o trabalho de relacionamentos sociais e de comunicação, logo que o mesmo estará se socializando com os profissionais.

## **POSSÍVEIS CAUSAS DO DESENVOLVIMENTO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA**

As causas que provocam o desenvolvimento do TEA são desconhecidas, entretanto, especialistas estudam possíveis fatores que podem levar ao desenvolvimento. Estes que podem ser tanto genéticos, hereditários, como ambientais. Assim como Cancino (2013, p. 138) nos diz:

Podemos afirmar que grande parte das manifestações comportamentais, emocionais e físicas das crianças com TDS tem uma base biológica, adquirida ou herdada com alguns aspectos irreversíveis e outros e possível mudança na interação com o ambiente (o que justifica a terapia e a estimulação). O ambiente físico e social tem um papel crítico no desenvolvimento de condutas e na manutenção de muitas características dos TDD, sendo a principal instância que temos como família de desenvolver mudanças e adaptações para melhorar a qualidade de vida dos nossos filhos.

Como foi dito anteriormente, o Transtorno do Espectro Autista não aponta apenas causas genéticas, mas também causas ambientais; Orrú (2012, p. 179) destaca uma causa baseada nos estudos da psicanalista inglesa Frances Tustin:

[...] chamava os autistas de “crianças encapsuladas”, baseava-se na hipótese de que o desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro da vida do bebê, devido a um trauma oriundo da percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo de sua mãe provocando uma experiência psíquica fantasmática.



Com essa paralisação do desenvolvimento, é como se a criança não tivesse saído do corpo da mãe, o feto não aceitou essa separação e cresceu "encapsulado", ou seja, retraído, não comunicativo, dependente, entre outras características que pessoas com TEA apresentam. Logo nos deparamos com duas correntes: Corrente Psicanalítica e Corrente Organicista.

A Corrente psicanalítica é um tratamento que usa princípios terapêuticos, sem uso de medicamentos, com base na avaliação do perfil da criança e grau de desenvolvimento.

É uma abordagem que considera a singularidade de cada caso sempre em uma perspectiva relacional com base na linguagem, que detecta as aberturas que a pessoa com autismo apresenta em relação ao meio para ajudá-la, a partir de seus interesses, a potencializar suas condições de se relacionar com os outros. Os objetivos gerais no trabalho com pessoas com TEA são os seguintes: (a) minimizar suas dificuldades e/ou angústias; (b) ampliar suas capacidades de aprendizagem; (c) permitir que elas localizem suas fragilidades nas trocas emocionais e afetivas que as fazem se isolar, possibilitando uma saída própria nas suas relações com os que as cercam; (d) acolher a família e incluí-la como parceira do trabalho, sem exigir dela o papel de terapeuta, que é também uma condição para o bom andamento do tratamento, além da troca interdisciplinar com outros profissionais. Tratando o mal-estar do sujeito com os outros, profissionais (BRASIL, 2015, p. 80).

A Psicoterapia é norteada por diversas técnicas, é necessário que haja um acompanhamento para saber qual será a melhor para a criança atendida. Identificar as suas dificuldades, o grau de autismo em que foi detectado, o nível de desenvolvimento que ela já possui sua comunicação, fala, interseção.

A corrente organicista baseia-se no uso de medicamentos para o tratamento do autismo, vale ressaltar que tais medicamentos servem para tratar os diversificados sintomas que o indivíduo possa apresentar, como a hiperatividade, alterações do sono, agressividade, desatenção, que apresentam melhoras significativas com o uso de medicamentos. Terapias trabalhadas são potencializadas quando associadas com o uso de medicamentos, pois o autista fica mais calmo, menos disperso, ativo e isso auxilia sua comunicação e desenvolvimento.

O uso da Risperidona muito se tem discutido desde 2014 quando o Ministério da Saúde o incorporou no sistema de saúde, sendo este o primeiro medicamento para os sintomas do autismo.

A Risperidona pode ser prescrita pela Psiquiatria para problemas que não correspondem bem a outros medicamentos, a exemplos de pacientes com transtornos mentais como psicose e depressivos graves, porém



definitivamente não para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (SALVADOR, 2015, p.132).

Muitos profissionais, conhecedores do Transtorno do Espectro Autista, questionam incansavelmente o Ministério da Saúde em busca de uma explicação referente ao seu embasamento para liberar a prescrição do uso da Risperidona.

É necessário que entre os profissionais que fazem o acompanhamento do autista, tenha um médico especialista, que possa fazer uma avaliação para prescrever esse medicamento, se o mesmo for necessário, e posteriormente, fizer o acompanhamento e avaliação dos efeitos que esse medicamento causa.

## **DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA**

Para termos uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário que as instituições não apenas aceitem, mas também valorizem as diferenças sabendo resgatar os valores culturais e respeitar o aprender e o construir de cada indivíduo. Na Declaração de Salamanca, defina-se:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (UNESCO,1994, p. 8-9)

A educação inclusiva envolve um procedimento com a interação, socialização e construção do conhecimento. O ambiente escolar em que a criança está inserida deve proporcionar isso a ela; precisa ser um ambiente excludo de preconceitos, que dê liberdade à criança, oportunidade e promova a interação com a sociedade e a valorização das diferenças.

O papel dos pais mediante ao processo de inclusão escolar muitas das vezes acontecem de forma defensiva e preocupante para eles mesmo, pois é a partir daí que a criança autista começa a descobrir sua autonomia com o mundo.

Pavezzi (2009, p. 18) afirma:

[...] a família também deve criar situações de estímulo que privilegiem a comunicação, e o aprendizado, levando-o a buscar o que precisa e resolvendo problemas que facilitem a sua vida. Muitas vezes, quando a



criança busca isolamento, não é porque o quer, mas porque não compreendeu o que está sendo exigido.

A inclusão da criança autista na escola começa bem antes do ingresso, deve ser trabalhada com o auxílio de um profissional que oriente os pais em como preparar essa criança para ingressar na rotina escolar.

O papel dos profissionais da educação em meio ao processo de inclusão escolar acontece de forma sutil, porém complexa. É importante para que o aluno com TEA se sinta incluso e acima de tudo, aceito; nesta etapa o professor se torna mediador e tem papel fundamental para que esta aconteça. Ele deve observar e se atentar as ações de seu aluno autista, assim terá noção dos caminhos a serem seguidos (CUNHA, 2013, p. 54).

O professor deve lutar por uma educação igualitária, partindo da concepção de direitos, deveres e inclusão. Buscar por melhores condições de ensinamentos e práticas acessíveis, onde todos possam se sentir incluídos e garantir uma aprendizagem significativa.

## **ESTÍMULOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMUNICATIVO DA CRIANÇA AUTISTA**

Um dos nossos meios de comunicação é a linguagem verbal, por meio dela a criança pode contar sobre seus medos, dificuldades, desejos, sentimentos, sobre seu dia a dia; boa parte das crianças são bem comunicativas, falantes, cheias de perguntas, curiosas. Esse sentimento da fala já é estimulado desde antes da criança aprender a falar onde o adulto conversa com ela, tenta adivinhar o que são os seus “resmungos”, incentiva a falar “mamãe”, “papai”, pedir coisas do seu cotidiano. E é justamente nessa linguagem verbal que muitas crianças autistas têm dificuldade, onde não desenvolve essa conversação, apresentando assim uma dificuldade em se comunicar. Desta forma, a criança autista apresenta limitações em sua interação, na linguagem, jogos e brincadeiras.

Assim como Orrú (2009 *apud* ORRÚ, 2012, p. 185) diz:

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucas desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação.



Portanto, torna-se essencial estimular o desenvolvimento social e cognitivo de uma criança autista desde o seu diagnóstico, visto que esta criança apresenta um déficit em sua habilidade de comunicação verbal, o que pode requerer o uso de algum método de comunicação alternativa.

É importante que a criança desenvolva essas aptidões de linguagem, pois vai auxiliá-la em sua comunicação e ajudará a entender o meio em que ela está inserida, criar sua personalidade, sua história, entender o que se passa ao seu redor e saber se posicionar diante disso, desenvolver seu raciocínio e percepção, entende o contexto e sentindo das coisas.

Vale destacar a importância da atuação de um profissional que faça a abordagem adequada para que haja o desenvolvimento do autista, assim como Velloso (2010, p. 1) diz que “nos casos de autismo ou transtornos do espectro autista (TEA), é de extrema importância a adequada avaliação e intervenção de linguagem, uma vez que é um aspecto notadamente comprometido”, ou seja, o autista precisa ser acompanhado juntamente com os seus níveis de avanço, assim recebendo a ajuda adequada para que desenvolva sua capacidade de interação, fala, entendimento do mundo entre outras “limitações” que o TEA apresenta. Algumas ferramentas de comunicação, especificadamente ABA, PECS e o Programa TEACCH, contribuem no processo de comunicação da pessoa com espectro autista.

### **ABA- ANÁLISE COMPORTAMENTAL APLICADA**

A ABA é um método de análise comportamental e de ambiente, onde o local (seja a casa ou a escola) em que o autista está inserido, precisa ser adequado para o mesmo e o profissional que aplicará deve ser habilitado para isso. Pais e professores precisam ter dedicação e paciência para ensinar, pois o processo de aprendizagem pode ser rápido ou demorado exigindo maiores repetições e dedicação de quem irá aplicar.

Rodrigues e Spencer (2010, p. 85) explicam sobre os procedimentos de avaliação do método ABA:

Quanto aos procedimentos de avaliação no método ABA, eles consistem na análise detalhada de dados e fatos ocorridos na relação entre ensino e aprendizagem, registrando todas as tentativas e os resultados, com o objetivo de descobrir quais são os eventos que funcionam como reforço positivo ou negativo.

Portanto, é necessário observar se a atividade proposta está ajudando a criança, se está gerando resultados, pois o ABA consiste em atividades cotidianas que no decorrer da



evolução sua metodologia vai sendo aprimorada e adaptada, buscando a conquista e autonomia da pessoa com TEA.

## **PECS- SISTEMA DE COMUNICAÇÃO POR TROCA DE FIGURAS**

Considerado uma das ferramentas de comunicação para pessoas com TEA, o PECS – Sistema de comunicação por troca de figuras (The Picture Exchange Communication System) é criado a partir do PIC – *Picture Communication Symbols*, sendo este um sistema gráfico de comunicação que contém mais de 11.000 símbolos, ou seja, figuras de comunicação que retrata a ação diária dos indivíduos acompanhada dos vocábulos escritos. Conseqüentemente o PECS parte desta ideia onde são representadas pessoas, substantivos, verbos, atributos (adjetivos e advérbios), conjunções, preposições, números e letras (EVARISTO; ALMEIDA,2016).

No PECS, as crianças aprendem a trocar figuras por itens que desejam. Por exemplo, se querem uma bolacha, dão a figura de uma a um adulto, que responde imediatamente. A ideia é que a criança dê início à comunicação. O programa começa com figuras simples, passa para opções e, depois, para a construção de frases mais complexas (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

O PECS facilita tanto na socialização quanto na compreensão das atividades, assim ele contribui para a formação da pessoa com TEA. Alguns pais se demonstram resistentes a este método, pois acreditam que acabam desestimulando a criança quanto a sua fala; diferentemente disso este pode ser trabalhado pela equipe multidisciplinar e multiprofissional, no qual contribuirá para a locução da criança autista.

## **TEACCH – TRATAMENTO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS E COM PROBLEMAS RELACIONADOS À COMUNICAÇÃO**

Assim como as demais ferramentas de comunicação citadas anteriormente, o Programa TEACCH – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Problemas relacionados à Comunicação faz uma junção do método ABA (análise comportamental aplicada) e o PECS (sistema de comunicação por troca de figuras). Ele apresenta uma metodologia eficaz para as modificações de comportamentos, no entanto se atém ao aspecto



do condicionamento em que o sucesso ou o fracasso pode estar sujeito a atos de recompensa ou de reprovações (ORRÚ, 2012, p. 193).

Este programa busca destacar o indivíduo, o autismo e a busca por uma intervenção focada nestes principais sujeitos:

Entre as principais prioridades estão o foco no indivíduo, a compreensão do autismo e uma base intervencionista ampla fundamentada em aptidões e interesses existentes. A filosofia do TEACCH é a noção de que os autistas fazem parte de um grupo cultural distinto, não inferior aos indivíduos sem autismo. [...] É dada atenção especial ao ambiente social e de aprendizagem e à ação de proporcionar uma estrutura clara para todo o ensino (por exemplo, minimizar distrações como ruídos ou estímulos visuais). Enfatiza-se a importância dos pais e do relacionamento entre casa e escola (WILLIAMS; WRIGHT, p.295-296).

O programa TEACCH influencia na inserção das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Defende um ensino estruturado, mas este não deve ser determinante de onde o autista deve estudar. O TEACCH possui um amplo quadro de profissionais que lutam por melhorias e pela amenização do autismo e oferece serviços adequados, sendo eles:

TEACCH oferece serviços como avaliação e diagnóstico, desenvolvimento curricular individualizado, treinamento de aptidões sociais, treinamento vocacional e treinamento e orientação de pais. Além disso, o staff clínico TEACCH oferece consultoria a diversos grupos profissionais. Pais e professores podem ser treinados na abordagem TEACCH (WILLIAMS; WRIGHT, p.296).

O TEACCH visa habilitar as pessoas a se comportar de forma funcional e independente quando possível, possibilitar um atendimento adequado à criança e seus familiares, além de gerar um conhecimento clínico, teórico e prático (THEODORO, 2016, p.10-11). Desta forma é essencial que as pessoas com TEA consigam ter contato e usufruir do programa TEACCH, para que assim cresça como sujeito e busque seu espaço como cidadão.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Considerando a intenção do trabalho, sendo a de socialização, compreensão e destacar a importância da pessoa com autismo, suas necessidades e as diversas ferramentas de comunicação, todo o tema se torna envolto nessa perspectiva. Contudo a presente pesquisa buscou explorar estas questões, pois fazem necessárias na compreensão e na busca desta para



a realidade existente e muita das vezes despercebida por uma sociedade que tem dificuldade em ouvir e entender o real desejo do sujeito com TEA.

Para dar autenticidade ao que foi escrito no trabalho acadêmico, usou-se como ferramenta a pesquisa exploratória, sendo esta estruturada por meio de pesquisas bibliográficas apresentadas e referenciadas no trabalho; utilizaram diversas fontes que comprovam e contribuem para a exploração do tema escolhido. Buscou-se mostrar a importância das ferramentas de comunicação ABA, PEC e o programa TEACCH para crianças com autismo, de encontro com a inclusão social e escolar, destacando a importância do trabalho coletivo entre família, escola e da equipe multiprofissional, pois ambos contribuem para o bom desenvolvimento da criança e inserção da mesma no âmbito escolar e familiar de forma grupal.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

É importante o fechamento de um diagnóstico precoce, pois quanto antes este estiver fechado mais tempo os profissionais habilitados terão para encaminhar aos tratamentos adequados, é válido ressaltar que somente as Equipes Multidisciplinar e Multiprofissional são capacitadas para o fechamento do diagnóstico clínico e pedagógico.

Outro fator excepcional é o trabalho dessas equipes em todos os processos da vida da pessoa autista, eles dão toda a assistência à criança e seus familiares - estes que são os principais sujeitos do tratamento e dependentes desse afago-, e demonstram aos mesmos sua importância e papel em todo o percurso.

Temos como destaque a inclusão social e o processo comunicativo da pessoa com TEA, relacionando-o com o âmbito escolar. A família é fundamental para que esta ocorra de forma sutil, leve, e assim a criança se sinta segura para atravessar este trajeto, esta é considerada a base afetiva da criança e lhe garante conforto e amparo sempre que necessário, além de impulsionar a criança nas fases de vida que este está apto a atravessar. Quanto suas influências na comunicação, se dará por meio de atividades rotineiras que exigem orientação da equipe e cuidado para serem trabalhadas.

Os profissionais da educação possuem um papel importante, eles darão o suporte para a criança nos momentos em que seus pais não estiverem presentes na escola, e logo desenvolverão uma relação de cumplicidade onde o aluno autista confiará em seu professor e



em suas práticas, que resultará em um melhor desempenho do educando, também contribuirá com informações necessárias para as equipes quanto as superações e as dificuldades que a criança se deparar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O TEA foi um ponto chave para que esta pesquisa acontecesse, onde foi destacado deste os primórdios diferentes nomenclaturas, característica e diagnóstico deste transtorno. Durante toda a triagem, este foi tratado com todo o cuidado para ser um informativo para as pessoas que o desconhece.

Um dos objetivos era destacar a o papel dos pais e profissionais da educação no processo de inclusão escolar, esta que muitas das vezes geram um atrito entre teoria e prática onde a família e os educadores não sabem de onde partir para que esta aconteça de forma coerente e significativa para a pessoa com TEA. É fundamental que a Família e a Escola caminhem juntas, para melhores resultados quando ao tratamento da criança com autismo.

Outro ponto essencial foram as principais ferramentas de comunicação, especificamente a Análise de Comportamento Aplicada (ABA), Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e o Programa de Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Problemas Relacionados à Comunicação (TEACCH). Estes que são poucos conhecidos e tivemos dificuldades, pois a oferta de materiais é escassa, por ser um tema recente, no entanto foram aproveitadas ao máximo para esta redação onde utilizou-se a pesquisa bibliográfica para a construção da monografia; sendo imprescindível desde o início até o desfecho da pesquisa. Cada ferramenta possui sua eficácia e um objetivo a ser atingido, à medida que a criança consiga alcança-las mostrará suas superações e os resultados obtidos no decorrer dos tratamentos.

O transtorno em questão, como dito no corpo do trabalho, possui tratamentos que o suaviza, este contribui para o desenvolvimento social e comunicativo da pessoa com TEA, além de dar-lhe independência e autonomia perante a sociedade que convive; é importante que a criança autista sinta parte desta sociedade e perceba o seu papel como cidadão atuante desta. Os métodos e ferramentas de comunicação também são facilitadores deste processo, pois assegura a criança liberdade de expressão e garante sua descoberta como indivíduo.



## **ABSTRACT**

### **AUTISM: APPROACH TO THE ABA, PEC COMMUNICATION TOOLS AND THE TEACCH PROGRAM FOR PEOPLE WITH TEA**

The present research aims to illustrate the importance of communication tools for people with autism: ABA, PEC and the TEACCH program and also demonstrate the need for social and school inclusion. Therefore, it is justified by this work, role and countries and teachers through the process of insertion of the autistic child in these areas, highlighting as main characteristics, diagnoses and treatments of the individual with Autistic Spectrum Disorder (ASD); besides the historical context and as influences of the family and the multidisciplinary and multiprofessional team in the seminar-learning. In doing so, the research sought to highlight the relevance of the parents or guardians and the teams to work together so that the child with ASD can alleviate their disability, as well as evidence as communication tools as facilitators in this path. In this way, with the intention of investigating the subject matter by exploratory research in the qualitative approach. This has been done successfully, considering an intense work, being a socialization, understanding and appreciation of people with ASD, their needs and various communication tools, every issue in fact makes it vulnerable to this perspective. To give veracity to what was written in the academic work, a same structure structured through bibliographical research, available on the subject in question. Several sources have been used to prove and contribute to the understanding of the chosen theme, its characteristics and requirements have been fulfilled to the development of a research in question and to perform it with better quality.

Keywords: Autism. Family. Communication tools. School inclusion. Socialization.

## **REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR**: Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema único de Saúde. **Espectro Autista (Transtornos Invasivos ou Globais de Desenvolvimento)**: protocolo clínico e de acolhimento, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <[http://portalses.saude.sc.gov.br/phocadownload/Regulacao/proto-colos /17 Transtornos invasivos ou globais do desenvolvimento \(inclusive autismo\).pdf](http://portalses.saude.sc.gov.br/phocadownload/Regulacao/proto-colos/17%20Transtornos%20invasivos%20ou%20globais%20do%20desenvolvimento%20(inclusive%20autismo).pdf)>. Acesso em: 4 maio 2017.

CANCINO, Miguel Higuera. **Transtornos do desenvolvimento e da comunicação**: autismo - estratégias e soluções práticas. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2013.



EVARISTO, Fabiana Lacerda; ALMEIDA, Maria Amélia. Benefícios do Programa PECS-Adaptado para um aluno com paralisia cerebral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p.543-558, dez. 2016.

MENEZES, Gabriela Bassotto; MACHADO, Louise da Silveira Pedrotti; SMEHA, Luciane Najar. A atuação psicopedagógica diante do processo de aprendizagem de crianças com autismo. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 1-11, Mar/Jun 2016.

ORRÚ, Silvia Ester. Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo. In: ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 177-204.

PAVEZZI, Leila Regina. **Transtornos Globais do Desenvolvimento: Síndrome de Asperger**. 2009. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Portuguesa) – PDE – UEL – Universidade Estadual de Londrina. 2009. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernopde/producoes\\_pde/2009\\_uel\\_educacao\\_especial\\_md\\_leila\\_regina\\_pavezzi.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernopde/producoes_pde/2009_uel_educacao_especial_md_leila_regina_pavezzi.pdf)> Acesso em: 23 set. 2017.

PAZ, Caroline de Assis Veríssimo da; PAULA, Érica Bertaglia de. Avaliação multidisciplinar no espectro autista. **RCI Revista Científica Integrada UNAERP Campus Guarujá**, Guarujá, v.3, 2016. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-antiores/volume3/2160-avaliacao-multidisciplinar-no-espectro-autista/file>>. Acesso em: 8 maio 2017.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SALVADOR, Nilton. **Autistas: Os Pequenos Nadas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

THEODORO, Rosana de Lima. **Proposta de implantação do programa TEACCH com ênfase nos alunos da educação de jovens e adultos - EJA**. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE - UENP - Universidade Estadual do Paraná, Jacarezinho, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 19 jun. 2017.

VELLOSO, Renata de Lima. Na intervenção fonoaudiológica é preciso avaliar e tratar o quanto antes. **Revista Autismo**. Setembro.2010. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/na-intervenc-o-fonoaudiologica-e-pre-ciso-avaliar-e-tratar-o-quanto-antes>> Acesso em: 23 set. 2017.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.



# 17 AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MONTESSORIANO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Ariane Carrijo de Campos  
Gda.UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
arianeccarrijo@hotmail.com

Orientadora: Profa. Me. Elisângela Moreira  
UENP/CJ/CCHE

## RESUMO

Este artigo tem como análise a pedagogia montessoriana na Educação Infantil a partir do tema: As contribuições do método montessoriano para o processo ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar. Pretende-se desenvolver uma reflexão acerca desse método criado em meados dos anos 1900, ao qual propunha uma educação onde as crianças autônomas, autoras e construtoras do próprio conhecimento. Esse método propõe alternativas de se trabalhar com a criança na Educação Infantil, sem que a mesma seja submetida a afazeres que não lhe são de interesses em determinado momento. Seu material científico é auto corretivo, ou seja, a criança erra e aprende a partir da manipulação do material, sem a necessidade de um adulto para lhe apontar os erros e acertos. Através desse trabalho espera-se instigar os leitores a perceberem a importância de se aplicar o método montessoriano na Educação Infantil, bem como, despertar o interesse de se aprofundar nesse método conhecendo propostas de Maria Montessori para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Montessori. Pedagogia Montessoriana. Educação Infantil.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma breve análise da pedagogia montessoriana, com ênfase na importância desse método para o processo ensino-aprendizagem de crianças em idade pré escolar. No decorrer deste trabalho foram apresentados alguns escritos sobre a vida dessa grande educadora que foi Maria Montessori, suas contribuições, bem como de seu método proposto para o processo ensino-aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

Diante disso o presente trabalho vem nos mostrar caminhos para entender a criança e saber como lidar com seus tempos, seus desejos, suas qualidades e talentos, sem que essa criança seja submetida ao excesso de informações.



No decorrer deste trabalho foram apresentados alguns escritos sobre a vida dessa grande educadora que foi Maria Montessori, suas contribuições, bem como de seu método proposto para o processo ensino-aprendizagem das crianças em idade pré-escolar.

A partir dessa perspectiva surgiu a problemática da pesquisa que tratou de responder qual a contribuição do método montessoriano no processo de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar. No qual detalhamos todo trabalho de Maria Montessori desde o início na Itália, até a sua prática nos dias atuais.

Foi escolhido pesquisar sobre este tema, pois, atualmente na Educação Infantil, nota-se a falta de estímulo e atividades que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, acarretando no atraso do desenvolvimento infantil.

Diante disso o presente trabalho vem nos mostrar caminhos para entender a criança e saber como lidar com seus tempos, seus desejos, suas qualidades e talentos, sem que essa criança seja submetida ao excesso de informações.

Sendo assim, estudar o método montessoriano nesse processo de ensino-aprendizagem nos mostrou que a criança é autodidata, ou seja, são capazes de conduzir o próprio aprendizado e cabe ao professor acompanhar esse processo.

Logo a escolha desse tema visa contribuir para que ocorram reflexões de professores que atuam nessa faixa etária na Educação Infantil respeitando os limites da criança.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **O MÉTODO MONTESSORIANO**

Inicialmente é preciso entender o caminho percorrido por Maria Montessori até chegar em seu método. Foram anos de muita pesquisa, descobertas e dedicação ao desenvolvimento infantil. Interessou-se pela pedagogia, através do contato com crianças excepcionais, durante um trabalho realizado para a Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, notando assim, a necessidade que essas crianças tinham de se desenvolver. Defendeu essas crianças excepcionais em um congresso em Turim, onde disse que essas crianças tinham a mesma oportunidade que as crianças ditas “normais” tinham de aprender.

Após estudar Pedagogia, Montessori foi convidada para cuidar da educação das crianças durante a modernização de um bairro pobre de Roma, San Lorenzo, criando assim a



Casa dei Bambini, onde tudo era adaptado a criança abrindo espaço para a mesma ser ativa e construtora do próprio conhecimento.

De acordo com Kramer (1993, p.27):

Montessori acredita que a escola tem que ser ativa, no sentido que a criança absorve o meio, na noção de silêncio e autocontrole, na progressão (inicialmente o controle de si, em seguida o controle das coisas), o respeito pelos outros, na modificação e adaptação do mobiliário às crianças, na utilização de materiais específicos que visam promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, Linguagem e Matemática), na concepção do Método Montessoriano, esses materiais são autocorretivos, graduados, isolam as dificuldades e devem ser explorados segundo a lição dos três tempos “informação, reconhecimento e fixação do vocabulário”.

Durante a sua trajetória, Montessori sofre uma grande influência de Rousseau, onde a mesma, também criticava o mundo dos adultos por não respeitar a natureza da criança, acelerando o seu processo natural de desenvolvimento. Ambos pretendiam atender as necessidades da criança, porém, com uma diferença, para Rousseau o adulto deve ajudar diretamente a criança, enquanto, para Montessori a ajuda deve ocorrer de forma indireta, com um ambiente preparado para atender as necessidades da criança. Montessori confia, especialmente, no potencial latente na criança. Daí a exigência do professor como mediador, atuando mais na preparação do ambiente apropriado.

Sendo a criança um ser em constante desenvolvimento, criadora da sua própria existência, é preciso atender as suas necessidade e exigência, para que o seu desenvolvimento acontece de forma natural e espontânea. O Sistema Montessoriano, oferece caminhos a ser seguido, onde dar condições de crescimento, possibilitar e respeitar a autoeducação da criança é o primeiro passo a ser seguido.

É possível afirmar que o método de Montessori é fundamentado basicamente pelos seguintes princípios: (a) mobiliário e material adequado; (b) espaço para trabalhar em grupo e individualmente; (c) organização do ambiente; (d) cada criança tem seu ritmo próprio; (e) respeito mútuo e responsabilidade desde cedo; (f) liberdade para o desenvolvimento de potencialidades; (g) cooperação é um fator de crescimento; e (h) atividade autodirigida. (AZZI, 1999 *apud* SOUZA, 2010 p. 12).

O material adequado ao ser manuseado pelas crianças, permite com que ela sozinha identifique o seu erro e acerto. Cada material disposto para a criança, não era apenas brinquedos que chamavam a atenção, mas, tinha uma intenção de desenvolver alguma capacidade e despertar o interesse da criança. As atividades eram feitas em grupo, ou



individualmente, pois para Montessori, para aprender a trabalhar em grupo, é preciso primeiro desenvolver o lado individual.

A metodologia Montessoriana se baseia no processo de ensinar partindo do concreto para que assim o aluno possa realizar suas abstrações. Neste contexto, é importante dar condições para que a criança desenvolva sua personalidade integral por meio do trabalho, do jogo, de atividades prazerosas. No Método Montessoriano, a escola não é apenas um lugar de instrução, mas também de educação para a vida.

Desse modo, são várias as ideias trazidas por Montessori, sempre com um foco principal, “a criança”. Inúmeros benefícios causados por esse método, onde não é preciso muito esforço por parte do adulto, só é preciso que dê suporte necessário para a criança e deixar que o restante a natureza se encarregue de desenvolver.

Considera-se ainda ser fundamental não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para o relacionamento social e afetivo da criança, pois os mesmos implicam em trocas constantes de experiências e adaptações.

Maria Montessori defende o aprendizado através da percepção do cotidiano, ação simples da vida, tem para a educadora uma importância fundamental, agregando os materiais da vida prática a outros recursos que auxiliam no desenvolvimento da criança.

Existem alguns fatores importantes dentro da pedagogia montessoriana, a qual devem ser seguidos para que o método seja aplicado de forma eficaz. O ambiente proposto pelo método montessoriano, é um ambiente acolhedor, que irá dar condições para que a criança se situe e se locomova sem obstáculos que reduza as suas manifestações. Esse ambiente é um dos fatores principais para que a educação e o desenvolvimento da criança ocorram de forma natural, independente, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

O segundo fator da educação Montessori é o Mestre Humilde, o que seria esse mestre humilde, é aquele que irá dar suporte e preparar o ambiente propício a criança. Ele age dando condições e ofertando para a criança o material adequado a ela.

Salienta Montessori (1965, p.41) que: “O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea”.



O professor desse método sai do método educacional tradicional, onde apenas transmite conhecimento, e parte para a observação das reações espontâneas de cada criança, com intervenções mínimas nas atividades realizadas por elas. Essas intervenções devem ocorrer de forma minuciosa, como exemplo, somente ensinar como se usa tal material e deixar que a criança realize a atividade da maneira em que ela se sente propícia para tal, sem dar palpites que vá interferir em suas escolhas.

Se quiséssemos resumir seu dever principal, na prática, deveríamos dizer que a mestra deve explicar o uso do material. Ela representa, antes de tudo, um traço de união entre este material e a criança. É um dever simples, modesto, e, entretanto, bem mais delicado que nos sistemas antigos em que o material não passava de um traço de união destinado a facilitar a correspondência intelectual entre "a mestra", que transmite suas ideias, e a criança que as recebe. (MONTESSORI, 1965, p.144).

Portanto, o papel do professor é de proporcionar à criança, alternativas de atividades onde a mesma possa realizar com autonomia e espontaneidade. Cabe ao professor a observação a instrução quando necessário e ser cauteloso quanto a sua intervenção na atividade da criança, tendo cuidado para não interferir nas escolhas das crianças.

O fator principal da educação montessoriana, é o material científico, que é segundo Sanchez (1936 *apud*, ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p.124) “[...]o componente essencial da ambiência e do plano de estudos, enquanto “*estimulante sensorial*” que “*provoca a auto-educação*” e inclui uma grande quantidade de objetos que a criança deve usar como parte das sequências de aprendizagem pelo exercício dos sentidos”.

O nosso material didático, tornando possível a auto-educação, permite uma educação metódica dos sentidos; nesta educação não reside na habilidade da professora, mas no sistema didático que prepara os objetos, as quais: ‘1º retém a atenção, espontânea da criança; 2º contém uma racional gradação dos estimulantes’ (MONTESSORI, 1932 *apud* ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p.124).

De acordo com Aranha (1989, p. 205):

[...] é rico e abundante o material didático utilizado, voltado fortemente para a estimulação sensório-motora: cores, formas, sons, qualidade táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica. A intensão é alcançar o maior domínio do corpo e das coisas.



Produziu esses materiais cientificamente para despertar a curiosidade e a manipulação da criança, pois todos os materiais montessorianos, possuem a parte da autocorreção, ou seja, se deu errado, a criança percebe que tem que voltar novamente até conseguir, sem necessariamente o adulto/professor vir e dizer: “fulano, está errado”, pois é automático ela voltar para acertar.

No dizer de Montessori:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas atividade, ensinando-as a serem auto-suficientes e a não incomodar os outros. (1965, p.53).

Desse modo, nota-se que o ensino através do material científico é partindo do concreto, onde as crianças através do contato com esses materiais irão internaliza-los criando as suas abstrações. O material científico traz inúmeras possibilidade de se trabalhar as diversas áreas do conhecimento, seja ela na biologia, na matemática, na língua portuguesa entre outras áreas, mostrando que é possível a criança se auto educar e se auto ensinar, sem necessariamente de muitas instruções.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MONTESSORIANO**

Atualmente na Educação Infantil, nota-se a falta de estímulo e atividades que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, acarretando no atraso do desenvolvimento infantil. Dessa maneira entender a criança, lidar com seus tempos, seus desejos, suas qualidades e talentos, sem que essa criança seja submetida ao excesso de informações é a proposta que o método Montessoriano traz para os educadores

O método montessoriano nesse processo de ensino-aprendizagem, irá nos mostrar que a criança ela é autodidata, ou seja, são capazes de conduzir o próprio aprendizado, e cabe ao professor acompanhar esse processo.

Em seu método, Maria Montessori deixa clara a ideia do ambiente preparado para que as crianças possam desenvolver as suas atividades naturalmente, com autonomia, um ambiente a qual chame a atenção e acolha a criança atendendo às suas necessidades, ou seja, um ambiente estruturado que permita a criança trabalhar e se desenvolver, “trata-se de um



ambiente preparado especialmente para a criança, onde está assimilada qualquer cultura difundida no ambiente sem necessidade de ensinamento”. (MONTESSORI, 1987, p. 16).

Toda a atividade articulada ao ambiente é de fundamental importância para despertar na criança o interesse, pois naturalmente a criança é curiosa e precisa explorar aquilo que lhe chama a atenção, diante disso, todas as atividades têm de estar ao alcance das mãos das crianças, para que ela possa manusear o objeto quando desejar, de acordo com a sua necessidade em determinado momento.

Diante disso são inúmeras as contribuições que esse método traz para o processo de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar. Podemos começar com a questão da autonomia, onde todo o processo que o método propõe a autonomia é bem visível, notamos isso, através do ambiente estruturado ao qual dá a oportunidade de a criança realizar as suas atividades, a questão dos materiais propostos, onde a criança se auto educa sem a necessidade de uma supervisão contínua.

[...] a educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente. A tarefa do professor não é falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente preparado exatamente com este objetivo. (MONTESSORI, 1987, p.16).

É de grande importância ver alguém como Montessori, colocando o sensorio, sensitivo e sensibilidade como um dos seus princípios pedagógicos. Fala-se muito de uma comparação entre Piaget e Montessori, em que ambos vêm da biologia, com o pensamento de deixar o organismo atuar, interagir com o meio e a partir de ali tirar as suas conclusões. Então, Montessori permitia que a criança explicitasse o que estava pensando, sentindo, tudo isso era notado através da manipulação dos objetos.

É muito comum ouvir que uma escola montessoriana, é uma escola de liberdade, é dito assim, pois a criança tem a liberdade de escolha, podendo escolher aquilo que deseja, liberdade de trabalhar, liberdade de tempo, podendo escolher o seu ritmo de trabalhar, liberdade de movimento, podendo se locomover a hora em que sente necessário, sem atrapalhar o trabalho e espaço dos outros alunos, liberdade para comer e beber, pois elas sabem quando sentem fome e sede, então limita-las, é o mesmo que interromper o seu desenvolvimento. Tudo é preparado para acolher a criança que está crescendo, dando possibilidades a criança de executar a sua motricidade, descobrir coisas, conversar.



A disciplina dentro de uma sala montessoriana é bem visível, a explicação para tal é que através dos materiais a qual só existe um exemplar de cada, as crianças acabam desenvolvendo a paciência e o respeito para com os outros alunos, tendo que esperar e respeitar a vez de cada um. Além disso, como as crianças escolhem aquilo que querem fazer e é de seu interesse, acaba voltando toda a sua atenção e concentração para tal atividade, criando um trabalho prazeroso e não obrigatório a qual foi imposto. Montessori passava uma espécie de lista de afazeres a criança, onde falava a criança que em dia tal ela teria de realizar as seguintes atividades e a criança se encarregava de se organizar da maneira que lhe era viável, criando assim uma disciplina na criança, deixava ela livremente para escolher a atividade a qual lhe agradaria fazer primeiro.

Os ambientes são organizados de maneira apropriada para a idade da criança, são organizadas de acordo com as capacidades que a criança tem pronta, para se desenvolver em um determinado espaço. Não é somente preparar um ambiente colocando todos os materiais de uma pedagogia montessoriana, mas sim adequá-lo à fase em que a criança se encontra a fim de estimular o seu desenvolvimento natural. Como por exemplo, de 0-3 anos de idade as crianças têm uma determinada característica, sendo nesse período o seu desenvolvimento é a marcha e a fala, então o ambiente tem que estar preparado para atender essas necessidades da criança, voltado para essas habilidades.

Podemos dizer que na idade pré-escolar:

[...] a criança encontra-se num período de criação e expansão, bastando simplesmente abrir-lhe a porta. Com efeito, aquilo que se está criando, aquilo que do nada passa a existir e que de potencial se transforma em real não pode ser complicado ao surgir do nada. Além disso, trata-se de uma energia expansiva, não havendo empecilhos à sua manifestação. Assim, preparando-se um ambiente aberto, adequado ao momento vital, deve surgir espontaneamente a manifestação psíquica natural e, portanto, a revelação do segredo da criança. Sem este princípio, é evidente que todos os esforços da educação poderão perder-se num labirinto sem saída. (MONTESSORI, 1987, p. 124).

O método criado por Montessori tinha como foco a educação pré-escolar tendo como objetivo as atividades motoras e sensoriais da criança aonde é partindo do concreto para o abstrato, baseando-se no fato de que “as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta do que pela imposição do conhecimento.” (FONTELENE; SILVA, 2012, p.4).

As crianças em idade pré-escolar (4-5 anos) possuem a necessidade do desenvolvimento físico e motor, onde a criança precisa pular, andar com equilíbrio, subir



escadas, usar tesouras, trabalhar o movimento de pinça, ou seja, desenvolver a linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima e o social. Desse modo, a criança tem de estar em constante troca com o meio para que ocorra esse desenvolvimento, daí que se vê a importância da preparação do ambiente. A criança na fase pré-escolar tem maior interesse pelo concreto, ter contato com as coisas, com o ambiente, elas têm a necessidade de agir livremente, então esse método traz contribuições significativas para a criança se desenvolver de forma natural e espontânea.

Outro diferencial do método montessoriano, é que as atividades, os materiais não são para se usar/aplicar somente algumas vezes e depois guardar. São materiais para deixar as crianças explorarem livremente todos os dias, então as crianças podem fazer tal atividade quantas vezes quiserem, na hora e no momento em que for de seu interesse. Pois a cada manipulação a criança vai redescobrendo novos meios de manipular, várias funções dos objetos e essa interação contribuem para o desenvolvimento da criança.

Um dos maiores desafios é se controlar e não interferir naquilo a criança está realizando sozinha, não querer fazer pela criança aquilo que ela é capaz de que realizar. Diante disso, o mestre humilde deverá ter todo um preparo para proporcionar um ambiente e instrução adequada para o desenvolvimento da criança.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente seção irá abordar a metodologia a qual foi utilizada na composição deste trabalho. Neste item será descrito quais os métodos científicos e as técnicas de pesquisas que foram utilizados. Define-se como metodologia o caminho a seguir na realização de um projeto.

A forma de abordagem do problema utilizado nesse artigo foi o qualitativo, onde tivemos a necessidade de ir a campo em complemento à revisão da literatura, para compreender melhor o tema. Neste sentido a abordagem qualitativa não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.

A abordagem qualitativa nos leva a uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, descrevendo e relatando minuciosamente o que os diferentes autores escrevem sobre o assunto e no final darmos o nosso ponto de vista conclusivo. Sendo assim, o emprego da abordagem facilita a assimilação do objeto de estudo, pois demanda uma revisão bibliográfica.



Na elaboração deste artigo foi desenvolvida uma pesquisa exploratória por meio de revisão bibliográfica. Segundo os objetivos a presente pesquisa é de caráter explicativo, pois através de pesquisas buscaram-se conceitos para uma melhor interpretação do tema. Esta pesquisa teve como base comparar teorias, coletar dados através de uma pesquisa de campo. Por conseguinte, a pesquisa explicativa delibera total investimento na teorização, reflexão e síntese a contar do objeto de estudo. É o tipo que mais introduz o conhecimento da realidade, pois descreve o porquê das coisas e a razão.

Quanto ao procedimento técnico utilizado no desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo conhecer as diferentes contribuições disponíveis sobre o tema, ou seja, foram consultados materiais já elaborados acerca do tema, como artigos científicos, livros entre outras fontes confiáveis.

Foi realizado uma pesquisa de campo em um colégio particular que oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, situada no norte do Paraná, na cidade de Cornélio Procópio. A pesquisa foi realizado na Educação Infantil, onde a pedagogia montessoriana está inserida. A pesquisa de campo possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. Os dados coletados por meio da pesquisa de campo, além de nos inserir na realidade estudada, foram de grande relevância para a análise da temática.

Neste estudo utilizou-se o método Indutivo, onde através de uma pesquisa de campos fizemos observações acerca do tema “as contiribuições do metodo montessoriano no processo ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar”, afim de chegar a uma conclusão mais ampla sobre o tema.

Na elaboração desta pesquisa foi utilizado o método monográfico, pois é um trabalho a qual concentrou sua abordagem a um único assunto. Tornando possível sistematizar a bibliografia sobre contribuições do método montessoriano no processo de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar. Dando-nos a oportunidade de empregar os modelos e os conceitos estudados no decorrer do curso.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com o intuito de apresentar novas metodologias para o processo de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, buscou-se escrever sobre Maria Montessori. Os resultados obtidos mostram que Maria Montessori inovou a educação da criança através de



sua participação no movimento escola nova, que propunha uma educação centrada na criança, em suas necessidades e desejos, em que através de pesquisas, pode-se notar que durante anos a educação não tinha a preocupação com o desenvolvimento integral da criança e sim de caráter eminentemente filantrópico, onde creches serviam de “depósitos” de crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Quando a educação da escola nova passa a ser introduzida, começam a pensar em uma educação voltada para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Montessori:

Uma ação pedagógica sobre as crianças pequenas, para ser eficaz, deverá ser, em primeiro lugar, dirigida para este fim: ajudá-las a avançar na via da independência. Ajudá-las a aprender a andar sem ajuda, a correr, a subir e a descer as escadas, a apanhar os objetos tombados, a vestir-se e despir-se, a lavar-se, a falar para exprimir claramente as suas próprias necessidades, a fazer ensaios para chegar a satisfazer os seus desejos, eis a educação da independência. (MONTESSORI 1932, *apud* ARAÚJO, ARAÚJO 2007, p.129).

O respeito que Montessori teve para/com as crianças possibilitou que ela entendesse com clareza a natureza da criança, que elas passam por constantes transformações desde sua concepção até a idade adulta. Foi uma grande conquista para Montessori criar condições para a criança se expressar de acordo com suas necessidades através do auto educação.

A metodologia utilizada no método montessoriano parte sempre do concreto para que a criança possa se desenvolver a fim de criar suas abstrações. A priori é preciso enfatizar que para ocorrer todo o processo de desenvolvimento da criança partindo do concreto é preciso que os materiais didáticos estejam estruturados para o desenvolvimento da criança.

A pesquisa de campo foi de fundamental importância para a comprovação de toda a teoria estudada. Através da mesma pode-se constatar como o método montessoriano se aplica na educação infantil, deixando claro sua eficácia na aprendizagem de crianças em idade pré-escolar.

Através da pesquisa se observou como se dá a manipulação de todo o material ao qual Maria Montessori propôs em seu método, a ação do professor em uma sala de aula montessoriana e a relação ente professor-aluno e aluno-aluno.

O respeito, autonomia, o silêncio, a organização foi bastante visível, comprovando que é possível deixar as crianças agirem livremente de acordo com suas vontades e necessidades e mesmo assim se obter a organização, silêncio e o respeito mútuo.

Como descrito por Montessori (1965, p. 283):



[...] em nossas classes, em que reunimos até quarenta — e mesmo cinquenta — crianças, obtém-se uma disciplina mais perfeita que nas outras escolas. O visitante nota-o com admiração. Observa essas quarenta crianças de três a seis anos, atentas e aplicadas à sua tarefa: uma realiza exercícios sensoriais; outra aplica-se aos números; uma terceira toca as letras; esta desenha, aquela trabalha com um quadro, ou espana os móveis; umas sentadas em cadeiras, outras no chão, sobre um tapete. Ouve-se tão-somente um discreto ruído de objetos levemente deslocados, ou de crianças que andam na ponta dos pés. De tempos a tempos, uma exclamação de incontida alegria, uma chamada: “Professora! Professora! Veja o que eu fiz! ”

Pode-se perceber durante a pesquisa de campo a concentração que as crianças tinham nas atividades realizadas, atividades que lhes eram de interesse naquele determinado momento. Conforme em sua obra Montessori (1965, p. 283) diz que:

O interesse de cada um por sua tarefa é tão grande que não se notam rixas pela posse de algum objeto. Se alguma criança realiza algo de extraordinário, encontra logo quem a admire e se congratule com a novidade; ninguém sofre com o progresso alheio, mas o triunfo de um é maravilha e alegria para os outros e, não raro, desperta imitadores de boa vontade. Todos têm ar feliz e se mostram satisfeitos de fazer "o que podem", sem que seu trabalho suscite inveja ou emulação deprimente.

São crianças disciplinadas, que segundo Montessori (1965, p. 285) “tal disciplina jamais poderia ser obtida mediante ordens ou discursos. As repreensões e advertências não ensinam nada mais que uma ilusão de obediência”, sua explicação para tal, é de que:

Os primeiros alcores da disciplina nascem com o "trabalho". Quando uma criança toma interesse pelo trabalho, a expressão de seu semblante, a atenção, a constância de seu exercício, comprovam sua aplicação. Esta criança acha-se no caminho da disciplina. Pouco importa que a sua atividade seja um exercício sensorial, um enlaxamento, ou lavar os pratos. De nossa parte, poderemos favorecer tal disciplina mediante repetidas "lições de silêncio"; a imobilidade perfeita, a atenção necessária para perceber a chamada, em voz baixa, do seu próprio nome, a coordenação dos movimentos que impedem os encontros com pessoas e coisas, o caminhar silencioso constituem uma preparação eficaz para apurar a personalidade, motora e psíquica. (MONTESSORI, 1965, p. 285).

Do ponto de vista de Montessori: “A disciplina é, pois, alcançada por via indireta, graças ao desenvolvimento do trabalho espontâneo. Cada um deve encontrar a possibilidade de "se recolher"; a atividade calma e silenciosa, cujos objetivos não são exteriores, mantém acesa essa luz interior que ilumina nossa vida”. (1995, p.286).



Diante disso, percebe-se que deixar a criança agir livremente tendo suas reações espontâneas a partir do objeto escolhido, ela irá se adaptar para um melhor manuseio, irá se concentrar na realização do seu trabalho, tendo um trabalho pleno e satisfatório em seu desenvolvimento.

O professor a qual tivemos contato durante a pesquisa de campo ficou somente observando todo o trabalho realizado pelas crianças, sem fazer intervenções desnecessárias. Montessori exemplifica que “seu dever, contudo operante, poderá ser clara e facilmente enunciado; ser a entidade que põe a criança em relação com seu reativo. Há de saber escolher o objeto e apresentá-lo de maneira a suscitar o interesse da criança”. (1965, p. 145).

Cabe ao professor, estar atento ao desenvolvimento das crianças, utilizando-se de intervenções quando solicitado, para a demonstração de manuseio de um objeto novo, tornando o ambiente educacional ameno, a qual cativa a criança para novas descobertas. A partir de experiências sensoriais, partindo sempre do concreto para o abstrato, a criança poderá construir sua aprendizagem de feitiço significativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das referências estudadas verificou-se que o método de Maria Montessori traz o trabalho com o material concreto para a criação de abstrações. Todo o material está associado a um ambiente preparado, favorecendo o desenvolvimento do aluno, dando condições de desenvolvimento individual e coletivo. Desta maneira se apresentou o método Montessoriano na Educação Infantil como uma práxis pedagógica valiosa, destacando a importância da autonomia para o desenvolvimento infantil.

Considera-se então que os materiais propostos de forma correta proporcionarão condições necessárias de desenvolvimento que a criança precisa em determinada fase e que não há um manual a ser seguido rigorosamente é preciso que cada professor conheça os seus alunos, conheça o perfil de necessidade de desenvolvimento de determinada turma e criar um ambiente com materiais que auxiliem essas crianças no seu desenvolvimento.

Através do assunto pesquisado pode-se compreender as contribuições do método montessoriano para o processo ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, bem como a sua importância nas escolas. O método Montessoriano traz propostas de fácil aplicação, em que pudemos perceber que mesmo não sendo possível seguir à risca a proposta do método, há possibilidades de mesclar o método montessoriano aos métodos já utilizados



por professores da educação infantil, pois os materiais desse método são de fácil entendimento e aceitação.

É de suma importância a valorização do desenvolvimento natural da criança, mais do que valorizar é preciso criar condições que favoreça esse desenvolvimento. Diante essa pesquisa, percebeu-se que quando há estímulos corretos os resultados serão satisfatórios. Dessa maneira é possível uma educação que seja voltada aos interesses e vontades da criança e, mesmo assim ser objetiva.

### **ABSTRACT**

#### **THE CONTRIBUTIONS OF THE MONTESSORI METHOD TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

This article analyzes the Montessori pedagogy in Early Childhood Education from the theme: The contributions of the Montessori method to the teaching-learning process of pre-school children. It is intended to develop a reflection on this method created in the mid-1900s, to which it proposed an education where the children are autonomous, authors and constructors of the knowledge itself. This method proposes alternatives to work with the child in Early Childhood Education, without being subjected to tasks that are not of interest at a given time. His scientific material is self-corrective, that is, the child misses and learns from the manipulation of the material, without the need of an adult to point out the mistakes and correctness. Through this work, it is hoped to instigate the readers to realize the importance of applying the Montessori method in Early Childhood Education, as well as arousing the interest of deepening in this method knowing Maria Montessori proposals for Early Childhood Education.

Key words: Montessori. Pedagogy of Montessori. Childhood Education.

### **REFÊRENCIAS**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Maria Montessori: infância, educação e paz**. In: **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115-144.

FONTELENE, Shirley Maria da Cunha. SILVA, Krícia de Sousa. **A contribuição do método montessoriano ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil**: IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba- PI, 2012.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6. ed. São Paulo: ática, 1993.



MONTSSORI, M. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flanboyant, 1965.

SOUZA, Anne Louise Gester de. **Avaliação da Educação Infantil em Escolas Montessorianas**: elaboração e validação de instrumento. 2010. 58 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Avaliação, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2010.

## 18 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE SÓCIO- HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Isabela Martins de Lima; Nathanaéla Eduarda de Oliveira Lopes  
Gdas. UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[Isa\\_25lima@hotmail.com](mailto:Isa_25lima@hotmail.com)

Profa Me. Suédina Brizola Rafael Rogato  
Profa Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE



## **RESUMO**

As dificuldades de aprendizagem é um campo que ainda necessita de muita exploração e investigação por parte dos profissionais da área da educação, para que sejam capazes de ter o conhecimento necessário sobre o assunto e então traçar métodos e estratégias a fim de solucionar os problemas em questão, de acordo com cada realidade vivenciada pelos alunos. Sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo identificar, através da análise da literatura, as pesquisas que estudam as dificuldades e problemas de aprendizagem, bem como quais os melhores métodos e estratégias didáticas para solucionar tais problemas. Para a elaboração do trabalho, utilizou-se como problematização as principais dificuldades de aprendizagem apontadas pelos autores em alunos de 7 e 8 anos e a postura de professores e equipe pedagógica frente a essa problemática. O presente estudo se classifica como de natureza qualitativa tendo a sua abordagem de caráter exploratório e de cunho bibliográfico, no qual foi desenvolvida a pesquisa a partir de documentos já elaborados, por meio de livros, artigos científicos e documentos eletrônicos. Após realizar a pesquisa, pode-se observar que essas dificuldades são comuns nos ambientes escolares e é preciso que o professor analise os casos de dificuldades dos aluno e aqueles que de fato são problemas de aprendizagem, a fim de diagnosticar e trabalhar com os mesmos, suprimindo suas necessidades. Ele deve procurar adquirir cada vez mais conhecimento através de pesquisas, onde a brincadeira, os jogos e o lúdico se apresentam com uma maneira eficaz para a solução de tais dificuldades.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Educação. Ensino. Investigação.

## **INTRODUÇÃO**

**A**s dificuldades de aprendizagem têm um grande campo a ser explorado, devido à possibilidade de suas causas serem de origens diversas. Assim, justifica-se que atualmente, vários trabalhos vêm discutindo sobre as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que nosso país enfrenta muitos problemas de escolaridade. Além da importância do aprendizado pessoal e para a academia científica, é principalmente importante para a população que pesquisadores avancem no terreno da educação, que suas pesquisas deem resultados significativos para a comunidade, para que se possam lidar com os desafios cada vez maiores nas escolas, com relação as dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos. Diante de crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental e apresentam um fracasso escolar, essa pesquisa compete a partir de uma análise sócio histórica na perspectiva de Vygotsky e outros autores que abordam o tema buscar uma única problematização: Quais as dificuldades de aprendizagem apontados pelos autores em alunos de 7 a 8 anos e a postura dos professores e



da equipe pedagógica, com relação a essa questão? A partir disso, procura-se responder essa indagação no decorrer do trabalho, numa missão de ajudar o leitor a entender sobre essas dificuldades encontradas nas salas de aula e como solucionar esses problemas.

O objetivo geral desse trabalho é analisar a definição pelos autores sobre as dificuldades de aprendizagem e o que propõem enquanto métodos e estratégias didáticas para solucionar esses problemas. Quanto aos específicos, realizar uma pesquisa bibliográfica a respeito das dificuldades de aprendizagem em alunos do ciclo de alfabetização, de 7 a 8 anos; compreender como os autores caracterizam os motivos que levam os alunos ao fracasso escolar e por fim estabelecer uma comparação entre autores para que se possa chegar a uma ou mais conclusões sobre como solucionar os problemas de aprendizagem.

Diante disso, se faz necessário a realização de estudos apontando dispositivos pedagógicos para trabalhar esses transtornos que muitas vezes tendem a causar o fracasso escolar.

## **A ABORDAGEM DE VYGOTSKY SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

De acordo com Rego (2003), Lev Semenovitch Vygotsky foi um psicólogo que viveu apenas 37 anos, um estudioso persistente onde seu principal papel visava estudar o processo de transformação do desenvolvimento humano. Sua vida acadêmica foi totalmente ligada à área do conhecimento, passando pelo estudo das deficiências e também enfatizando temas relativos aos problemas da educação. Viveu em um ambiente desafiador com grande estímulo intelectual e em uma família totalmente letrada. Acabou falecendo de tuberculose no ano de 1934.

Nas palavras de Lucci (2006), Vygotsky abordava uma teoria chamada histórico-cultural, também conhecida como abordagem sociointeracionista, que buscava caracterizar os aspectos humanos do desenvolvimento e elaborar hipóteses de como essas características se forma no decorrer da história do indivíduo.

Ainda sobre essa teoria, “Vygotsky aponta a necessidade de se estudar as mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social. O autor aborda a consciência como produto da história social”. (ROLINDO, 2007, p.53). Pode-se dizer que o desenvolvimento mental do homem está ligado ao contexto social em que ele vive, a sua



cultura, sociedade na qual está inserida. É a partir desse contexto que Vygotsky vai estudar toda mudança que ocorre dentro do seu desenvolvimento.

É possível entender que para Vygotsky todo ser humano depende do meio social em que vive para poder formar sua própria consciência e opiniões, pois tudo o que acontece ao redor interfere na vida de todo indivíduo. Quando este indivíduo se apropria de determinada cultura, ele forma o seu papel na sociedade de acordo com aquilo que ele próprio vivencia.

No contexto do processo de aprendizagem da criança, Vygotsky implanta um processo chamado ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) e o define como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97).

No nível de desenvolvimento real a criança tem a capacidade de resolver os problemas de forma independente, sem a ajuda de nenhum adulto. E no nível potencial ou proximal ela tem a capacidade de resolver as tarefas com mediação de outros indivíduos. Complementando Vygotsky (2000) *et al* Facci, Leonardo e Ribeiro (2014, p. 6):

Entende que existem dois níveis de desenvolvimento: a) o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados; b) o nível de desenvolvimento próximo, que se define como aquelas funções que estão em vias de amadurecer, as quais podem ser identificadas através da solução de tarefas, como o auxílio de adultos e/ou outras crianças mais experientes. Enquanto aquele nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, este o caracteriza prospectivamente.

Todo ser humano passa por essas fases. Muitas vezes a criança já possui um conhecimento sobre determinado assunto, isso se refere à zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já sabe. Como isso não significa que esse conhecimento esteja correto, mais tarde ela poderá receber de um adulto uma explicação ou esclarecimento sobre esse mesmo assunto, percebendo que o que ela sabia não era verdadeiro ou até aperfeiçoando o que já sabe. Esse processo é o que chamamos de zona de desenvolvimento proximal, que é onde ela está adquirindo novos conhecimentos. Quando ela recebe essa informação e o internaliza, ela passa para a zona de desenvolvimento potencial.

Sendo assim, a linguagem surge como uma proposta interacionista, um instrumento primordial para aprendizagem humana.



Conforme aponta Rolindo (2007, p.52) “Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque, sendo um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.” É por intermédio da linguagem que as pessoas se interagem entre si, ela é a facilitadora da comunicação entre indivíduos.

Vygotsky considerava que a aquisição da linguagem constitui o momento mais significativo no desenvolvimento cognitivo [...] ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos (LUCCI, 2006, p. 9).

Ao adquirir a capacidade de linguagem, o sujeito torna-se capaz de pensar antes de agir, conseguem controlar seu comportamento diante das mais diversas situações, são capazes de organizar suas ideias e planejar uma solução para os problemas antes de executá-lo.

Outro instrumento importante no desenvolvimento da aprendizagem é a presença dos jogos na educação, as atividades lúdicas que despertam o interesse da criança. Vygotsky (2000) *apud* Nascimento; Araújo; Miguéis (2009, p. 299) remetem que o brincar “[...] cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

O professor na sala de aula é aquele vai mediar o aluno ao conhecimento, sempre em esforço pedagógico procurando criar zona de desenvolvimento proximal como elemento de intervenção e ajuda.

Após a leitura e compreensão da teoria Vygotskyana, podemos perceber sua importância no âmbito dos problemas de aprendizagem. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem se completam e se influenciam mutuamente. Identificando os mecanismos e determinantes que desencadeiam essas dificuldades no ato de aprender, é possível trabalhar na construção do conhecimento pelo sujeito que aprende, precisa-se aceitar então que no processo de aprendizagem existem erros, mas que eles podem ser resolvidos.

## **CONCEITOS DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

Quando se fala em dificuldade e aprendizagem, encontra-se um problema muito frequente no contexto escolar que afeta grande parte dos alunos em processo de alfabetização, que são as dificuldades de aprendizagem. O autor Martinelli (2001) aborda que o termo



dificuldade de aprendizagem surgiu em 1988, mas que muito anteriormente pessoas já apresentavam características desse problema, sendo os mais específicos: as falhas na escola, desorientações e também deficiências nas partes da leitura e linguagem.

Como afirma Sisto (2001, p. 24) “as dificuldades de aprendizagem, interpretadas de forma unitária, foram consideradas um transtorno relacionado à linguagem – fala, compreensão, leitura, escrita, soletração -, causado neurologicamente e produto de uma rede complexa de interações sociais.” Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem não são resultado de um fator ou outro, mas advém de vários fatores, que juntos acabam por prejudicar a aprendizagem da criança.

Na perspectiva de Stefanini; Cruz (2006, p. 89):

Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso, que pode ocorrer ao longo do ciclo vital.

Porém, mesmo depois de vários estudos e critérios apontados, as definições para o termo dificuldades de aprendizagem são distintas e ainda não se tem uma que é aceita universalmente. Segundo Sisto (2001, p.19) “as dificuldades de aprendizagem foram e são identificadas por diferentes critérios, que implicam distintas definições do que realmente poderia ser considerado como dificuldades de aprendizagem.”. São desordens neurológicas que refletem em uma incapacidade que a criança apresenta no processo de aprendizagem, seja na área da leitura, escrita ou até mesmo nos cálculos matemáticos.

Conforme aponta Martínez; Rossato (2011, p. 72):

A compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal, uma vez que abrange um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito. Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento em geral para aprender – afinal, existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre -, mas a dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola.

Podemos entender assim, que cada indivíduo possui uma dificuldade em particular, mesmo que sejam semelhantes cada um encontra uma dificuldade específica que pode ser



trabalhada das mais diversas formas. As dificuldades de aprendizagem podem advir de diversos fatores, parafraseando Sisto (2001, p. 29):

A expressão dificuldades de aprendizagem contraposta a outros termos mais específicos (dislexia, disfunção cerebral mínima, discalculia, disgrafia, disortografia) supôs um avanço ao reconhecer a complexidade de um fenômeno que abarca problemas diferentes, ainda que não necessariamente sejam coincidentes em uma mesma coisa.

Essas dificuldades estão ligadas a fatores internos e externos, ou seja, internos ligados ao cognitivo e emocional e os externos ligados aos fatores sociais, culturais e políticos. As maiorias dos problemas estão ligados aos fatores internos, por não serem motivados a aprender, a criança acaba se inserindo no fracasso escolar.

Concluindo, a dificuldade de aprendizagem não engloba somente uma causa e sim várias (sendo as mais específicas, dislexia, disfunção cerebral mínima, discalculia, disgrafia, disortografia), estão muitas vezes presente nas salas de aula, com aquelas crianças que apresentam transtornos ao falar, escrever, soletrar, e resolver os cálculos matemáticos.

## **PRINCIPAIS TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

### **DISLEXIA**

A dislexia não é considerada uma doença, mas sim, um problema de aprendizagem ligado a linguagem. Uma das causas da dislexia é que ela pode ser neurobiológica ou genética, sendo herdada dos pais, avós ou algum familiar que tenha tido essa dificuldade (GONÇALVES; NAVARRO, 2006).

Ela é conceituada como uma dificuldade que está ligada a leitura, o aluno encontra dificuldade ao ler pois faz trocas e omite letras, inverte algumas sílabas e lê lentamente.

A dislexia faz com que a criança não possua uma leitura fluente, ela encontra dificuldades para compreender aquilo que lê assim como “escrever, codificar e decodificar palavras. A criança disléxica consegue memorizar, porém não tem capacidade de soletração, mesmo sendo uma palavra simples, escrita de forma correta” (LIMA, 2012, p. 7). Quando



comparado com um colega da mesma idade que não possui dislexia, essa criança apresenta um progresso muito mais lento quando se refere a alfabetização.

## **DIAGRAFIA**

A disgrafia se caracteriza por uma alteração motora no ato de escrever, “são aquelas crianças que apresentam dificuldades no ato motor da escrita, tornando a grafia praticamente indecifrável” (CINEL, 2003, p. 19). A criança com disgrafia geralmente apresenta uma escrita fora do que se pode considerar como padrão, possui uma caligrafia precária, com letras mal elaboradas e poucas diferenciações entre uma e outra.

No processo de aprendizagem da escrita é normal as crianças apresentarem dificuldades na hora de escrever, assim Coelho (2012, p. 7) ressalta que:

Durante este período, o professor deverá revelar especial atenção e fornecer as orientações necessárias para que os alunos realizem adequadamente a escrita, evitando, deste modo, na ausência de outras problemáticas associadas, a permanência de traçados incorretos que, conseqüentemente, poderão evoluir para um quadro de disgrafia.

Por fim, entende-se que a disgrafia é uma deficiência na grafia, sendo consequência de diversos fatores. É a perturbação da escrita, aquela letra feia que a criança faz quando escreve lentamente tentando recordar a grafia das letras, essas acabam ficando todas amontoadas e conseqüentemente ilegíveis, que são relacionadas, portanto, á dificuldades motoras e espaciais.

## **DISORTOGRAFIA**

A disortografia muitas vezes pode estar associada com a dislexia, uma vez que ao fazer trocas de letras na leitura, a criança fará da mesma forma na hora da escrita. Como afirma Fernández *et al* (2010, p. 3):

A disortografia é parte do quadro da dislexia do desenvolvimento. As crianças que apresentam dislexia do desenvolvimento possuem o sistema fonológico deficiente, ocasionando alterações na conversão letra-som. Assim, a correspondência letra-som não consegue ser armazenada provocando leitura e escrita lenta, confusão entre palavras similares tanto na leitura como na escrita e alteração na compreensão da leitura e escrita ineficiente.



Entretanto, a disortografia também pode estar dissociada da dislexia, uma vez que o aluno pode não apresentar dificuldades na leitura, mas na hora de escrever fazer a troca das letras. Ela também não está necessariamente ligada a disgrafia, pois a disortografia interfere na forma como a palavra é escrita, na composição das palavras e não no traçado das letras. Nas palavras de Pereira (2009) *apud* Coelho (2012, p. 10) a disortografia é a:

Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.

Trabalhar com a disortografia é algo desafiador, exige preparo e entendimento para melhor atender as necessidades do aluno. Ela é entendida como uma escrita que não atende as normas ortográficas de acordo com a regra padrão.

## **DISLALIA**

A dislalia é um dos transtornos mais sérios que pode-se identificar, “é um distúrbio de aprendizagem verbal, que está ligada aos processos simbólicos da leitura e da escrita, que por sua vez relaciona-se ao desempenho escolar” (EBERHART; CAUDURU, 2013, p.11). Chamado também de distúrbio fonológico de desenvolvimento, considerado um transtorno de linguagem de fácil percepção, quando a criança apresenta dificuldade em articular as palavras “o portador da dislalia pronuncia determinadas palavras de maneira errada, omitindo, trocando, transpondo, distorcendo ou acrescentando fonemas ou sílabas a elas” (EBERHART; CAUDURU, 2013, p.12). No entanto, criança com atraso na fala, que faz uso inadequado dos sons é meramente tratada como dislálida.

É um problema de ordem funcional e deve ser trabalhado com o apoio de especialistas e claro, com a ajuda dos familiares.

## **DISCALCULIA**

Diferentes das dificuldades citadas anteriormente, a discalculia não está relacionada com a escrita e a leitura da criança, ela é uma deficiência que tem relação com os números, ou



seja, a matemática. Segundo Rabelo (1998) *apud* Coelho (2012, p.12) “é um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspectos, são normais”.

Trabalhar com a discalculia torna-se uma tarefa de grande responsabilidade para o professor, segundo Coelho (2012, p. 14) ele pode:

Recorrer a utilização de jogos e outros materiais concretos que promovam a manipulação por parte da criança: é importante que a criança possa observar, tocar, mexer num cubo quando está, por exemplo, a aprender os sólidos geométricos, caso contrário será difícil compreender as noções de lado, vértice e aresta.

Por meio de um objetivo concreto, de algo que a criança possa manusear, ela poderá entender com mais facilidade aquilo que lhe é passado, com o auxílio de atividades que possam ajudar na sua percepção de que muito do que está a sua volta envolve números, ela pode ser capaz de entender melhor sua relação com o sistema numérico.

## **TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

O trabalho pedagógico é responsável pelo desenvolvimento da criança. O modo de como os professores irão trabalhar os conteúdos é que contribuirá no ensino aprendizagem dos alunos, por isso o docente precisa ter formação de qualidade, onde desenvolvam aulas significativas com métodos que levam os discentes criar novos conhecimentos e ainda despertar neles a vontade de aprender, como ressalta Zabala (1988) *apud* Ferreira (2011 p. 5):

Um dos objetivos de qualquer profissional consiste em cada vez ser mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: O conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

Para que essa ação pedagógica aconteça se faz necessária a participação de toda equipe pedagógica, não somente dos professores e da escola, mas também dos pais, alunos e comunidade. Como afirma Falcão Filho (1994) *apud* Ferreira (2011 p. 5):

A formação do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode realizar; portanto o processo de ensino-aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou isoladamente



pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola.

Quando se trata em trabalho pedagógico com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, este se torna mais desafiador e dificultoso, pois não se pode aplicar o mesmo trabalho realizado com as demais crianças para estas que apresentam transtornos na aprendizagem, o resultado não será o mesmo. Mas pode desenvolver projetos de trabalho que diminuam essas dificuldades, eles conseguem “auxiliar a minimizar essas dificuldades, pois parte do interesse e da necessidade de aprendizagem do aluno, podendo ser um trabalho individual ou em grupo dependendo do objetivo a ser alcançado”. (RODRIGUES; BERGAMO, 2005, p.1591).

Com tudo, esses projetos visam na contribuição do cognitivo dos alunos, fazendo com que eles descubram o que está dentro de si, agindo sobre a informação do estudo e integrando-as em seu conhecimento. Desenvolve também a criticidade das crianças e ajudam no trabalho em equipe, na resolução de problemas, na comunicação e várias outras colaborações positivas.

Além do projeto, os jogos também são bem prestativos na hora do ensino aprendizagem. A partir do lúdico é possível desenvolver nas crianças assim como o projeto teatral, a vontade de aprender, fazendo com que eles construam seus próprios conhecimentos e desenvolvam suas criatividade. Como afirmam Duarte; Piovesan (2013, p. 25):

[...] o lúdico se aproxima da criança pelo clima de descontração que promove durante a realização de suas atividades, ao mesmo tempo, a cada atividade exige e mobiliza a elaboração de novas aprendizagens. Por este motivo, a imaginação e a exploração dos materiais pedagógicos não podem ser ignoradas, pelo contrário, devem ser incentivadas pelos professores.

O jogo é indispensável no processo de desenvolvimento do indivíduo, ele ajuda na socialização, pensamento, linguagem, também estimula o observar, o conhecer das crianças.

Contanto, o brincar constitui um objeto da psicopedagogia que tem efeito tanto para diagnosticar quanto para tratar das dificuldades de aprendizagem. E o jogo de regras tem o intuito de criar contexto de observação e diálogo no processo de pensamento e construção de conhecimentos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**



Aqui encontra-se o caminho que nos leva produção do conhecimento, as etapas a serem seguidas para a elaboração de um trabalho, para que se alcance da maneira mais eficaz possível o objetivo proposto.

A vigente pesquisa em relação à forma de abordagem do problema se encontra no modo de natureza qualitativa, que se caracteriza por não utilizar dados estatísticos e visa analisar o mesmo tema em diferentes perspectivas.

No que se refere aos objetivos, à pesquisa se apresenta de maneira exploratória, pois é feito um levantamento de informações acerca das dificuldades de aprendizagem.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se encontra com caráter bibliográfico, onde foi desenvolvida a partir da exploração de materiais já elaborados como livros, artigos científicos e documentos eletrônicos.

Por fim, o método utilizado é o monográfico, que apresentou a dificuldade de aprendizagem como algo que não tem uma única definição, mas sim, parte de distintas formas de se entender o que esse termo significa, uma vez que cada criança possui uma particularidade quando se refere aos problemas enfrentados na fase da alfabetização.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Analisando as dificuldades de aprendizagem encontradas nas salas de aula, por meio de Sisto (2001), pode-se referi-las como dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia e discalculia, que afetam a fala, a escrita, a leitura, soletração, os cálculos matemáticos e também a compreensão. Normalmente é dentro das salas de aula que esses transtornos são identificados, assim cabe a equipe pedagógica, junto com a família desenvolver métodos que ajudem de forma positiva nesse tratamento. Ainda Martínez; Rossato (2011), apontam que essas crianças apresentam dificuldades distintas uma da outra, cada aluno mostra um tipo de transtorno, por isso para cada qual se tem um tratamento específico.

Discutindo, a escola precisa estar preparada para receber qualquer tipo de problema de seus alunos, em seu interior deve abordar a inclusão dos psicólogos e psicopedagogos para ajudar no tratamento. Se toda escola assumisse a função de capacitar o aluno para a aprendizagem seria benéfico para todos, pois na maioria das vezes a escola se encontra com salas de aulas lotadas com apenas um professor para educar todos e como já ressaltado, os



alunos não são iguais, e não aprendem da mesma maneira, sempre há aqueles que são considerados mais atrasados e outros acelerados demais.

Dentro da sala de aula o professor tem como dever ser um mediador no processo de ensino aprendizagem, uma vez que por meio de estímulos na aula, a busca por diferentes matérias e recursos, pode causar no aluno maior interesse e o ajudar superar essas dificuldades. Além dos métodos a serem seguidos, o professor tem o papel de valorizar a capacidade de seu aluno, entender que o que ele está fazendo no momento é o melhor que pode conseguir e, mesmo com todas as dificuldades, incentivá-lo a fazer melhor a cada dia. Não se deve ultrapassar os limites que o aluno possui, impondo que faça atividades que vão além de sua capacidade, mas trabalhar com ele gradativamente, a fim de fazê-lo se aperfeiçoar e compreender que existem barreiras que devem ser ultrapassadas.

Além das estratégias, para Vygotsky (2007) o professor deve agir diretamente na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, partindo daquilo que a criança já sabe (zona de desenvolvimento real), onde ele irá mediar todo o conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, além disso, interferindo e contribuindo no processo de ensino aprendizagem, esse professor torna-se um agente no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Enfim, tem-se como elementos imprescindíveis para a obtenção do sucesso na relação ensino-aprendizagem, o mediar e trabalhar numa linha pedagógica que se tenha definido a concepção do aluno, como ele aprende e as formas de atuações didáticas do professor. Quando o professor apresenta falta de conhecimento sobre linhas de atuação pedagógica dificulta o processo de escolarização do aluno, tanto na parte de identificar as dificuldades, quanto nas intervenções pedagógicas adequadas a possíveis atrasos escolares. A equipe pedagógica tem importante papel no processo de avaliação, bem como traçar diretrizes de intervenções e acompanhar o professor em seu trabalho pedagógico e sempre que necessário fazer essa avaliação é fundamental incluir a família antes de iniciar qualquer processo. Essa equipe multidisciplinar irá ajudar no desenvolvimento dessas crianças, mas a prática de ensinar continua sendo um ato do educador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da realidade encontrada nos ambientes escolares, é possível perceber que cada vez mais os alunos se apresentam com dificuldades frente aos desafios que lhes são postos



todos os dias, para que se possa ajudá-los a trabalhar com essas questões, fazer com que alcancem o desenvolvimento cognitivo de maneira satisfatória e sejam capazes de adquirir o conhecimento necessário, torna-se de suma importância que haja o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem.

O professor é o principal agente nesse contexto, é ele quem trabalha com esses alunos e tem a maior parcela de responsabilidade no ato de aprender na vida de cada um. Para isso, o professor deve ter a conscientização de que cada aluno possui as suas particularidades e aprendem de maneiras diferentes, em ritmos diferentes e assim, se deve respeitar essas especificidades.

Ao retomar os questionamentos que permeiam essa pesquisa sobre o que os autores atribuem a não aprendizagem dos alunos e os que eles propõem para a solução deste problema, constata-se que esse é um campo que não possui uma única explicação ou forma de abordagem frente a essa problemática. Os espaços escolares são as melhores oportunidades que os alunos possuem para realizar a aprendizagem necessária para o seu desenvolvimento, sendo assim, é de responsabilidade de todos os envolvidos nesse ambiente que não se façam constatações prévias, sem um diagnóstico feito corretamente para que não sejam levados pelo senso comum, onde muitos acreditam que as crianças só não aprendem porque não querem ou porque não tem força de vontade, quando na verdade é uma questão que necessita muito mais de entendimento e compreensão.

Após fazer uma análise profunda sobre o assunto abordado, constata-se que ainda há muito o que ser discutido para que se tenha um maior entendimento sobre os problemas de aprendizagem, para que assim professores possam atuar de maneira eficaz em sala de aula. A realidade que vemos e vivenciamos dentro das escolas é a cada dia um desafio diferente, por isso é essencial analisar sobre o tema para que toda a comunidade acadêmica tenha acesso as informações necessárias e podendo atuar sem serem levados pelas mazelas da sociedade em que vivemos, uma vez que a educação é sempre deixada em segundo plano e não tendo a importância que deveria ter para o contexto social a qual estamos inseridos.

## **ABSTRACT**

The difficulties in learning is a field that still needs great exploration and research by education professionals, for them to be able to have the necessary knowledge on the subject



and then trace methods and strategies to solve problems according to the reality experienced by each student. Thus, the current research aims to identify, through the analysis of literature, the researches that study difficulties and learning problems, as well as which are the best methods and didactic strategies to solve such problems. For the creation of the work, it was used as problematic the main learning difficulties pointed by the authors in 7 and 8-years-old students and the attitude of teachers and pedagogical team in face of the problem. The present study is classified as having a qualitative nature, having an exploratory and bibliographical approach, being based on research on documents already available, through books, papers and electronic documents. After conducting the research, it could be observed that these difficulties are usual in school environments and it is needed that the teacher analyses the students' difficulty cases and those which are, in fact, learning problems, in order to diagnose and work with them, fulfilling their needs. It must seek to acquire more and more knowledge through research, where fun, games and edutainment present themselves as an effective way to solve the difficulties.

Keywords: Learning difficulties. Education. Instruction. Investigation.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene de rocha; NASCIMENTO, Carolina Pichetti. **O jogo como atividade:** contribuições da teoria histórico-cultural. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). V. 13, n. 2, 2009.
- CAUDURO, Maria Teresa; EBERHART, Daiane (Org.). Aspectos relevantes para trabalhar com o transtorno da dislalia. In: CAVALHEIRO, Eliberto Lanza et al (Org.). **EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA... Um encontro possível!** Rs: Uri – Frederico Westph, 2013. Cap. 1. p. 10-19.
- CINEL, Nora Cecília Bocaccio. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para correção da escrita. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 74, p.19-25, abr, 2003.
- COELHO, Diana Tereso. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. **Areal Editores**, Rio de Janeiro, p.1-17, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8 Infância e Inclusão/Dislexia.pdf](http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- DUARTE, Manoelle Silveira; PIOVESAN, Juliane Cláudia. Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. V. 9, n. 17, p.21-32, out. 2013.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. A compreensão do professor sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressuposto vygotskyano. São Luís: **Cad. Pes.** v. 21, n. 1, jan/abr 2014.
- FERNÁNDEZ, Amparo Ygual et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada da semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista Cefac**, São Paulo, p.1-9, fev. 2010.



FERREIRA, Seila dos Santos Sousa. **A importância do trabalho pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 3º ano com baixo desempenho escolar.** Disponível em:

<[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2490/A\\_IMPORTANCIA\\_DO\\_TRABALHO\\_PEDAGOGICO\\_PARA\\_O\\_PROCESSO\\_DE\\_ENSINO\\_E\\_APRENDIZAGEM\\_DOS\\_ALUNOS\\_DO\\_3o\\_ANO\\_COM\\_BAIXO\\_DESEMPENHO\\_ESCOLAR\\_PDF\\_.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2490/A_IMPORTANCIA_DO_TRABALHO_PEDAGOGICO_PARA_O_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM_DOS_ALUNOS_DO_3o_ANO_COM_BAIXO_DESEMPENHO_ESCOLAR_PDF_.pdf)>. Acesso em: 18 jul 2017.

GONÇALVES, Divina Lucia Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Como trabalhar com a criança disléxica. **Revista Eletrônica da Univar**, São Paulo, v. 1, n. 7, p.81-85, 2006. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LIMA, Iris Giane Sores. A dislexia e o contexto escolar. **Anhanguera Educacional**, São Paulo, v. , n. , p.1-15, maio 2012.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. São Paulo, v. 10, n. 2, 2006.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In. SISTO, Fermino Fernandes. **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: vozes, 2001. p. 99-121.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; ROSSATO, Maristela. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In. MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas – SP: Alínea, 2011. p. 71-107.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, Vânia Gonçalves; BERGAMO, Regiane Bazzatto. **Projeto de trabalho: um procedimento pedagógico para minimização das dificuldades de aprendizagem**. 2005. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI029.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ROLINDO, Joyci Mara Rezende. **Contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade na educação**. Disponível em:

<<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/2136/2033>>. Acesso em: 20 abr 2017.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, Fermino Fernandes (organizador). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-39.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED**  
**IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED**  
**Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE**  
**ANAIS – ISSN 2178-2695**



STEFANINI, Maria Cristina Bergonzoni e CRUZ, Sônia Aparecida Belletti. **Dificuldades de aprendizagem e suas causas:** o olhar do professor de 1º a 4º séries do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Educação, janeiro-abril, v 29, n. 58, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo (SP) Martins Fontes 2007.



# 19 FILOSOFIA COM CRIANÇAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabella Caroline Debastiani Gonçalves  
Gda. UENP/CCHE/PEDAGOGIA  
isabella.debastiani@hotmail.com

Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu  
Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação - UENP/CJ/CCHE

## RESUMO

Atualmente, pensar em Filosofia com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é visto de modo negativo por aqueles que são simpatizantes do ensino tradicional, porém, de acordo com alguns pensadores que, posteriormente, serão abordados neste trabalho, é na infância que a criança põe em prática sua capacidade de expor sentimentos e questionar situações vivenciadas em seu cotidiano. Dessa maneira, este artigo tem como objetivo, propor reflexões ao trabalho docente com valores éticos como: o diálogo, a solidariedade, a justiça e o respeito mútuo no espaço escolar, pois se entende que quanto mais cedo for facultado o contato da criança com a Filosofia de uma forma interdisciplinar fundamentada em valores éticos, maiores serão as possibilidades dela se tornar uma ferramenta pedagógica para professores que buscam atender as características de aprendizagem próprias da criança. O percurso metodológico partiu de um estudo bibliográfico apoiado em leituras, reflexões e confrontações das ideias dos autores que se dedicaram ao estudo do tema e que serviram de subsídios para desenvolver o referencial teórico do trabalho. Este estudo pretende contribuir para que o professor encontre, na proposta de trabalhar com valores éticos de forma interdisciplinar, um ponto de partida para sua prática docente.

Palavras-chave: Filosofia. Criança. Valores Éticos. Educação.

## INTRODUÇÃO

**O**s valores são criados pelos seres humanos e possuem caráter histórico, modificando-se com a evolução e transformação dos homens e mulheres que compõem a sociedade. Valores como o diálogo, a justiça, o respeito mútuo e a solidariedade estão cada dia mais presentes no ambiente escolar, evidenciando-se, assim, a necessidade de se os trabalhar desde a infância.

O tema Filosofia com crianças e sua contribuição para a construção dos valores éticos na infância justifica-se pela necessidade de se desenvolver um trabalho direcionado à prática



docente, trazendo a seguinte problematização: Como a Filosofia pode contribuir para a construção de valores éticos com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo deste artigo é propor reflexões ao trabalho docente com valores éticos como o diálogo, a solidariedade, a justiça e o respeito mútuo no espaço escolar, pois se entende que quanto mais cedo for facultado o contato da criança com a Filosofia de uma forma interdisciplinar fundamentada em valores éticos, maiores serão as possibilidades dela se tornar uma ferramenta pedagógica para professores que buscam atender as características de aprendizagem próprias da criança.

Este artigo se estrutura em revisão da literatura, material e métodos, resultados e discussões e considerações finais. Na revisão da literatura, buscou-se, em estudiosos sobre o tema abordado, subsídios para desenvolver os seguintes tópicos: a) Trabalhando a Filosofia com crianças dentro de uma proposta interdisciplinar e b) A escola e a construção de valores éticos.

## **TRABALHANDO A FILOSOFIA COM CRIANÇAS DENTRO DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR**

É no período da infância que a criança está aberta para obter novos conhecimentos, pois, nessa fase, mostram-se naturalmente inclinadas a curiosidades, questionamentos, discussões e reflexões.

De acordo com Brocanelli (2010, p. 47), “A criança tem um caráter especial de deslumbrar-se com as coisas, principalmente com as que ainda não teve contato anteriormente, e um desejo forte de conhecê-las.” Segundo o autor as crianças possuem desejo e curiosidade naturais de conhecimento de assuntos novos, e a Filosofia na infância pode proporcionar possibilidades delas crescerem tornando-se cidadãos críticos, reflexivos e autônomos em relação ao pensamento.

Sobre o contexto até aqui apresentado, Brocanelli (2010, p. 33-34) destaca que:

Tradicionalmente, a Filosofia tem sido tratada como uma disciplina direcionada somente a adultos. Pensamos que nos assuntos que são discutidos na área filosófica, as crianças não estariam interessadas nem capacitadas. Porém, isso não é verdade, pois as crianças também se interessam por temas como: amizade, justiça, tempo etc. Não estariam



necessariamente fazendo Filosofia (assim como os filósofos) com estes temas, mas, certamente, poderiam discutir opinar e contribuir com suas ideias, quíça, emergindo algo novo a partir de suas discussões.

O autor ressalta que a criança também é capaz de discutir, opinar, enfim, contribuir com temas voltados a valores éticos e, portanto, ligados à Filosofia se forem colocadas em contato com ela, defendendo que a Filosofia com crianças deve parar de soar como algo precipitado e, até mesmo, negativo causado pela formação tradicional e engessado por professores que acreditam, erroneamente, que a criança não tem capacidade cognitiva de elaborar um pensamento filosófico.

Segundo Thomal (2001, p. 09), “A filosofia continua sendo um desafio no campo educacional, mas, em tempos atuais, é necessário inseri-la já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para que não se torne um tabu de que é privilégio de poucos”. Há de se concordar com o autor, pois se vive um tempo em que uma educação em valores é uma exigência da sociedade marcada, no início deste século, pela globalização, por mudanças tecnológicas e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais.

Para que a Filosofia faça sentido ao ser trabalhada na prática pedagógica do docente em sala de aula com seus alunos, propõe-se que ela ocorra de uma forma interdisciplinar, fundamentada em valores éticos como o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade e o diálogo no espaço escolar, pois entende-se que, quanto mais cedo for facultado o contato da criança com a Filosofia de uma forma interdisciplinar fundamentada em valores éticos, maiores serão as possibilidades dela se tornar uma ferramenta pedagógica para professores que buscam atender as características próprias da criança.

Os valores éticos abordados neste trabalho fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tratam a Ética como tema transversal definida por Fagundes (2001, p. 19) da seguinte forma:

Os temas transversais são eixos que não estão incluídos diretamente em nenhuma área do currículo. Tampouco fazem referência a etapas educativas específicas nem a qualquer idade concretamente. Se [sic] estendem, portanto a todos os cursos (educação infantil, primária e secundária) e são de caráter transversal. São destacados temas como educação ambiental, educação para a paz, educação para a igualdade, educação para a saúde e educação sexual.



Ainda sobre os temas transversais Yus (1998, p. 17) faz a seguinte afirmativa:

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos [...] condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Salienta-se ainda que uma das principais ideias que norteiam os temas transversais é que devem ser trabalhados por todas as disciplinas na medida em que forem surgindo às necessidades por meio da interdisciplinaridade.

Para este trabalho será utilizado o tema transversal Ética que é formado por quatro grandes blocos de conteúdos: Respeito Mútuo, Diálogo, Justiça e solidariedade, que serão abordados a seguir.

**Respeito Mútuo** – O respeito deve ser o valor que norteará toda a conduta do indivíduo na sociedade. De acordo com os PCNs (1998) o respeito, muitas vezes, pode ser abordado num aspecto negativo, podendo ser, frequentemente, associados à submissão ou derivar de sentimento de inferioridade.

Ao ser abordado, porém, sob um aspecto positivo ele estará associado à veneração, consideração, onde se respeitam as pessoas por suas qualidades como a sabedoria, a ponderação, a coragem, ou seja, por características positivas.

**Diálogo** – É a melhor forma de discutir questões relacionadas a valores, já que as crianças se mostram propícias a expressar suas ideias e pensamentos. Essas atitudes devem ser estimuladas, porém de uma forma disciplinada. Sempre que necessário, o professor deve pontuar que o diálogo relacionado a valores deverá ser o início da discussão e não a ideia final.

**Justiça** – Ao defini-la, deve-se levar em consideração duas dimensões: a legal e a ética. A primeira deve ser seguida por todos, pois está respaldada na lei, logo oferece ao indivíduo direitos e deveres, e a segunda irá avaliar a lei. O que deve ser apresentado às crianças nas escolas é que todos somos iguais, com os mesmos direitos e deveres.



**Solidariedade** – Ser solidário é compartilhar de um sentimento recíproco, autenticando a relevância de uma comunidade de interesses e afetos, assumindo, dessa forma, questões comuns e tornando-se responsável pessoalmente e coletivamente por ela. Esse valor ético relaciona-se com os outros três abordados. Ao se trabalhar um, faz-se necessário trabalhar os outros.

## **A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE VALORES ÉTICOS**

A escola participa diariamente da formação dos cidadãos e reflete os conflitos presentes na sociedade. Sendo assim, a educação não deve ser neutra em relação aos valores éticos e estes não devem ser reduzidos a um conjunto de deveres e regras a serem cumpridos, mas sim na aquisição de hábitos e atitudes de um modo próprio de viver.

De acordo com Fagundes (2001, p. 17)

A educação está comprometida com os valores éticos. Educar não é somente informar, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando em sua cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de uma sociedade.

A autora destaca que educar não é apenas informar e transmitir conhecimentos aos educandos, e que a escola deve estar comprometida com os valores éticos, pois continua sendo o principal espaço para que ocorra a convivência com as diferenças, respeito aos companheiros, a aceitação da derrota, entre outros valores.

Dessa forma, é muito importante que esses valores abordados neste trabalho sejam construídos e trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que atualmente, na maioria das vezes, são deixados em um segundo plano pela família.

O **Respeito Mútuo** é primeiro valor a ser destacado. A criança deverá sentir que é respeitada na escola, e esse respeito deve ocorrer de maneira unilateral ou recíproca. É necessário demonstrar para ela que todos devem e precisam ser respeitados, independente de raça, religião, sexo, opinião ou qualquer manifestação cultural e que se faz importante construir essa relação mútua.

Os PCNs sugerem:

Na escola, tem-se oportunidade de conviver com pessoas diferentes. Uns são brancos, outros negros, outros mestiços, há meninos e meninas, alguns com limitações no desempenho, outros talentosos em algumas habilidades, pessoas de renda familiar desigual, oriundas de famílias de diversas religiões



e opiniões políticas etc. Todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação. (BRASIL, 1997, p.97)

Conforme o exposto, todas as pessoas merecem respeito independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião etc. Dentre outros locais, é no espaço da escola que se pode desenvolver esse tipo de reflexão, pois todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação.

Outro valor ético que pode ser trabalhado na escola refere-se ao **Diálogo** que é uma arte a ser ensinada e cultivada e a escola é o local propício para que isso ocorra. Ele deve ensinar a criança a falar e a escutar, e gerar a valorização da própria ideia e a aceitação dos pensamentos de seus colegas.

Sobre isso, os PCNs destacam:

[...] ouvir o outro com atitudes de respeito e considerar opiniões divergentes são boas oportunidades de enriquecimento do próprio saber. Em situações de confronto, a análise mais aprofundada sobre o motivo das divergências de pensamentos possibilitará ao aluno reforçar ou reformular suas hipóteses a respeito das ideias ou posições colocadas e coordenar as próprias com as dos outros. (BRASIL, 1997, p. 110)

Ensinar aos alunos a importância do diálogo com a família e amigos pode ajudar na formação de ideias e princípios uma vez que, na infância, é que as crianças estão construindo suas noções sobre o que é certo e errado.

Sabemos que, para se trabalhar com o valor ético da **Justiça**, não existe um modelo pronto e acabado, porém o professor deve procurar construir reflexões sobre o assunto em sala de aula, pois, no convívio escolar, ocorrem inúmeras situações que possibilitam a reflexão sobre as consequências das decisões para os diferentes sujeitos envolvidos em situações que envolvam justiça.

Em relação ao valor ético justiça Lipman (1990, p. 143) destaca que:

[...] os alunos tornam-se conscientes do fato de que a mera legalidade não deve, necessariamente, ser equiparada à justiça social. Esta discrepância não pode acabar sendo problemática, pois, como podemos respeitar quando ela é tão evidentemente uma incorporação imperfeita da justiça no ideal? Porém, se abirmos questões como estas para os alunos discutirem na sala de aula, verificaremos que eles podem usá-las no seu desenvolvimento. Podem discutir inteligivelmente as consequências para a sociedade [...].



Para o autor, a escola precisa contribuir para que o aluno raciocine respeitosamente com a finalidade de se expressar de forma justa e autônoma, todavia isso só ocorrerá quando o aluno passar a refletir em relação aos critérios de justiça, passando a entender, executar e legitimar regras.

A **Solidariedade** é outro valor ético a ser construído na escola, evidenciando-se que não se é solidário apenas por ajudar o próximo. "solidariedade significa generosidade, desprendimento, espírito de colaboração e de participação." (MORENO, 2001, p. 151).

A escola deve ser um ambiente capaz de proporcionar aos seus alunos a possibilidade de participação em atividades solidárias, levando-os a pensar sobre esse valor como um conjunto de outros valores. É importante que eles compreendam que ser solidário é partilhar um sentimento de interdependência e que ajudar ou ser ajudado não deve ser motivo de vergonha, mas sim atitudes que precisam ser construídas, cultivadas e valorizadas.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Os procedimentos metodológicos compreendem a apresentação do método e as técnicas que foram utilizadas para a realização da pesquisa e mostram os caminhos que foram percorridos, pois entendemos que um conhecimento só pode ser considerado científico quando se determina o método que oportunizou como se chegou a esse conhecimento.

A presente pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do problema, isto é, aquela que intenciona referendar-se na análise bibliográfica de natureza histórico-teórica com o objetivo de propor reflexões ao docente que pretende trabalhar com o ensino de Filosofia com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange à pesquisa em relação aos objetivos, verifica-se que é exploratória, pois buscou informações sobre como a Filosofia com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ajudá-las na construção de valores éticos, levando assim as pesquisadoras a obter uma visão geral do tema estudado.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e teve como ponto de partida as ideias de diversos autores que se dedicaram ao estudo do tema: Filosofia com crianças e sua contribuição para a construção de valores éticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que serviram de subsídios para fundamentar teoricamente o trabalho.



## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como resultados obtidos, entende-se que a escola é um local privilegiado para que os valores éticos sejam abordados pelos professores em sua prática docente. Nesse sentido, concordamos com os PCNs na seguinte afirmativa: “[...] a escola deve ser o local onde os valores morais são pensados, refletidos e não meramente impostos ou fruto de hábitos.” (BRASIL, v. 8, p. 8)

Diante dessa perspectiva, vê-se na escola, um espaço propício para que as relações humanas se efetivem e permitam que as crianças possam conviver com as diferenças, aprendam a respeitar os companheiros, compartilhem e aceitem as derrotas.

Segundo Fagundes (2001, p. 17):

[...] e escola participa diariamente da formação dos cidadãos e cidadãs. Podemos dizer também que a escola é um “microcosmos”, pois reflete os conflitos presentes na sociedade. O professor contribui, interfere na formação de seus alunos através de seu comportamento, da sua própria história de vida, das regras de convivência explícitas ou não que estabelece com eles, de acordo com sua maneira de ser e de pensar.

O professor possui o importante papel de desenvolver atitudes e hábitos que correspondam à mudança de postura e à construção de valores na criança, independentemente da área ou disciplina que leciona. De acordo com (MORENO, 2001, p. 43) “É preciso também educar as crianças para desenvolver uma série de hábitos, de modo que suas vontades também intervenham no processo afetivo.” Ao trabalhar com uma educação voltada a valores éticos no espaço escolar, ele proporciona às crianças oportunidades de desenvolverem sensibilidade ao raciocínio crítico que ocasionará mudança no seu modo de agir.

A sala de aula propicia ao professor o ambiente ideal para que ele crie oportunidades aos alunos de aprenderem valores éticos. Um professor comprometido com a construção da cidadania de seu aluno deve voltar sua prática educacional para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidade que envolvem seu aluno em sua vida pessoal e coletiva. Se os valores podem ser ensinados, então podem ser aprendidos. O desafio para o professor é encontrar uma metodologia adequada para o processo ensino-aprendizagem de valores éticos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola tem sido, historicamente, a instituição escolhida pelo Estado e pela família como o local ideal para o ensino/aprendizagem dos valores éticos, mas, atualmente, passa por momentos delicados, pois está muito difícil trabalhar esses valores em sala de aula diante de crianças que chegam à escola cada vez mais agressivas e individualistas.

Para muitos, no entanto, a escola continua sendo o principal local que pode proporcionar à criança oportunidade de conviver com pessoas cujas famílias têm rendas desiguais, opiniões políticas divergentes, religiões e sexos diferentes e onde os valores morais podem ser pensados.

Os professores que irão trabalhar com a Filosofia com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não devem ser autoritários ou mostrar que possuem todas as informações. Eles devem fazer com que seus alunos se sintam à vontade na sala de aula, que não tenham medo de opinar. Cabe aos professores incentivar seus alunos a participarem das discussões e questionamentos.

Eles devem proporcionar as oportunidades para que seus alunos construam seus próprios valores, estimulando-os a serem livres para, constantemente, pensarem, julgarem, problematizarem tanto o dever pessoal quanto o coletivo.

Diante dessa perspectiva, vê-se, na escola, um espaço propício para que as relações humanas se efetivem e que permite às crianças poderem conviver com as diferenças, aprender a respeitar os companheiros, compartilhar e aceitar as derrotas.

## **ABSTRACT**

### **PHILOSOPHY WITH CHILDREN - AN INTERDISCIPLINARY PROPOSAL FOR EDUCATION IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION**

This work has as purpose to consider reflections on the question of the Philosophy with children in a proposal to interdisciplinary, therefore although the philosophy very not to be well seen by many thinkers, in this article, will be boarded how much the philosophy for the construction of adult futures is important as independent, critical and reflective, this substance being of form to interdisciplinary it goes to make with that the pupils have more easiness in displaying its thoughts, to deal with daily situations of its lives, and with this, she fits to the professors to make in its classroom a pleasant environment for the construction of the ethical values, being they, justice, dialogue, mutual respect and solidarity. Being thus, using



interesting methodologies and that captivate the interest of the pupils, using playful tricks, activities, the children had learned fast more, thus, being able to use what they had learned in classroom for its lives.

Keywords: Philosophy. Child. Values Ethical. Education.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** V 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FAGUNDES, Márcia Botelho. **Aprendendo valores éticos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola.** São Paulo: Summus, 1990.

MORENO, Ciríaco Izquierdo. **Educar em valores.** São Paulo: Paulinas, 2001.

THOMAL, Alberto. **O desafio de pensar sobre o pensar: investigando sobre teoria do conhecimento.** Florianópolis: Sophos, 2001.

YUS, Rafael. **Temas transversais em busca de uma nova escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



## 20 CONTEXTUALIZANDO VALORES ÉTICOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Cristina Ferreira e Vasconcelos Mendes

[v.adriana@hotmail.com](mailto:v.adriana@hotmail.com)

Daniele Rosa de Lima

[daniele.lima.jesus@gmail.com](mailto:daniele.lima.jesus@gmail.com)

Elisabete Garcia Ribeiro dos Santos

[elisabete.garcia.ribeiro@gmail.com](mailto:elisabete.garcia.ribeiro@gmail.com)

Nelci Candido Dropa

[nelcidropa@hotmail.com](mailto:nelcidropa@hotmail.com)

UENP/CCHE/PEDAGOGIA

Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu

Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### RESUMO

Este trabalho traz, como eixo principal, a transversalidade do tema Ética e possui, como objetivo, apresentar uma proposta de introdução ao trabalho docente com valores éticos, como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade no espaço escolar, pois se entende que, quanto mais cedo for facultado pela escola o contato da criança com esses valores de uma forma interdisciplinar, maiores serão as possibilidades dela se tornar uma ferramenta pedagógica para professores que buscam atender as características de aprendizagem próprias da criança. Atualmente se pensar em Ética para a criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é vista de modo negativo por aqueles que são simpatizantes do ensino tradicional, porém, de acordo com alguns pensadores, que posteriormente serão abordados neste trabalho, é na infância que a criança põe em prática sua capacidade de expor sentimentos e questionar ações vivenciadas em seu cotidiano. O texto sugere que o professor deve estar atento para que questões relacionadas à falta de valores éticos possam ser repensadas e que, quanto mais cedo for facultado pela escola o contato da criança com uma educação em valores, maiores serão as possibilidades de se formar indivíduos críticos e reflexivos em sua prática social.

Palavras-chave: Criança. Escola. Valores Éticos.

### INTRODUÇÃO

**A** educação em valores é uma exigência da sociedade contemporânea marcada, no início deste século, pela globalização, por mudanças tecnológicas e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais. Temas



como o Respeito Mútuo, a Justiça, a Solidariedade e o Diálogo estão cada dia mais presentes no ambiente escolar, evidenciando-se assim a necessidade de trabalhar valores éticos com nossas crianças.

Diante disso, a Ética fundamentada em valores pode tornar-se uma importante aliada à prática pedagógica do docente que trabalha com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, ao incorporar os valores éticos, o professor poderá colaborar com seus alunos para que reflitam sobre problemas atuais com a possibilidade de contribuir para sua formação e o desenvolvimento de sua criticidade.

O objetivo deste trabalho é propor reflexões sobre como o ensino dos valores éticos para crianças pode contribuir com professores que estão comprometidos com a construção da cidadania, dos direitos e responsabilidades de seus alunos, buscando incentivar, cada vez mais, o questionamento sobre o porquê das coisas e dos fatos a que têm acesso e dos quais têm informação, transformando-os em cidadãos mais críticos.

O tema valores éticos para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justifica-se pela necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para a assimilação destes valores desde a infância. E traz a seguinte problematização: Como os valores éticos podem contribuir para a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Este trabalho estrutura-se em fundamentação teórica, material e métodos, resultados e discussões e considerações finais. Na fundamentação teórica, buscou-se em estudiosos sobre o tema abordado subsídios para desenvolver as seguintes seções: Conceituando valores éticos e valores éticos como instrumento pedagógico do professor.

## **CONCEITUANDO VALORES ÉTICOS**

Os valores são criados pelos seres humanos e possuem um caráter histórico, modificando-se com a evolução e transformação dos homens e mulheres que compõem a sociedade. Desde os seus primórdios, a humanidade preocupa-se com valores, porém foi somente a partir do século XIX que surge como disciplina escolar.

Abordando ainda sobre valores, Fagundes (2001, p. 19) afirma que existem diversos tipos de valores: econômicos, culturais, lógicos, éticos, estéticos, religiosos etc. Para este trabalho, considerar-se-ão apenas os valores éticos, pois se entende que, muitas vezes, ao serem esquecidos pela família, caberá ao professor resgatá-los e demonstrar aos seus alunos a



importância de mantê-los agregados à sua vida contribuindo para que se tornem cidadãos que saibam não somente exigir os seus direitos, mas também cumprir os seus deveres.

Fagundes (2001, p.18) faz o seguinte esclarecimento sobre Ética:

A ética não se resume a um conjunto de deveres ou um código de regras; é antes de mais nada a aquisição de hábitos e atitudes que se convertem em uma maneira própria de viver. E a educação não pode ser neutra em relação aos valores. Isso não quer dizer que tenha que ser dogmática e rígida em seus princípios.

Concorda-se com a autora acima quando ela ressalta que a educação não pode ser neutra em relação aos valores. Entende-se que, para o professor trabalhar com valores éticos no espaço escolar, não está sendo tarefa fácil, porém é necessário que ele proporcione a seus alunos a oportunidade de terem o contato com este tipo de educação.

É pertinente ao professor incentivar os alunos na escolha de seus próprios valores pessoais e sociais, e que a educação venha ser um meio de prover, aos alunos, os caminhos e meios para solucionar esse grave problema relacionado ao resgate de valores, pois de acordo com Fagundes (2001, p.17):

A educação está comprometida com os valores éticos. Educar não é somente informar, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando em sua cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de uma sociedade.

A autora destaca que educar não é apenas informar e transmitir conhecimentos aos educandos, e que a escola deve estar comprometida com os valores éticos, pois continua sendo o principal espaço para que ocorra a convivência com as diferenças, respeito aos companheiros.

Os valores éticos abordados neste trabalho fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tratam a Ética como tema transversal definida por Fagundes (2001, p. 19) da seguinte forma:

Os temas transversais são eixos que não estão incluídos diretamente em nenhuma área do currículo. Tampouco fazem referência a etapas educativas específicas nem a qualquer idade concretamente. Se [sic] estendem, portanto a todos os cursos (educação infantil, primária e secundária) e são de caráter transversal. São destacados temas como educação ambiental, educação para a paz, educação para a igualdade, educação para a saúde e educação sexual.



Salienta-se ainda que uma das principais ideias que norteiam os temas transversais é que devem ser trabalhados por todas as disciplinas na medida em que forem surgindo às necessidades através da interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade é a ligação entre as disciplinas que compõem o currículo escolar.

A abordagem interdisciplinar permite que os conteúdos que o professor trabalha de forma convencional, seguindo o livro didático, sejam ensinados e aplicados na prática dando assim um sentido ao estudo. E assim proporcionando uma articulação entre a disciplina para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado.

Como já foi dito, para este trabalho foi utilizado o tema transversal **Ética** e foi abordado quatro valores éticos: **Respeito Mútuo, Diálogo, Justiça e Solidariedade**, que serão abordados a seguir:

#### **Respeito mútuo:**

É um tema complexo e está relacionado à moralidade, pode ter muitos sentidos e até mesmo estar relacionado à ideia de submissão que pode vir do medo, ou seja, respeita-se alguém mais forte, não por reconhecer sua ordem moral, mas por este ser aquele que detém o poder. Além disso, o respeito também pode vir por meio de admiração por uma pessoa que é mais velha, que sabe mais ou por uma pessoa a quem outras atribuem importância (BRASIL, 1997).

O princípio do respeito mútuo é normalmente construído no âmbito familiar e escolar, que possuem a obrigação de educar os "jovens cidadãos" a agirem e se comportarem de maneira civilizada e solidária em um ambiente social.

Os PCNs sugerem que:

Na escola, tem-se, oportunidade de conviver com pessoas diferentes. Uns são brancos, outros negros, outros mestiços, há meninos e meninas, alguns com limitações no desempenho, outros talentosos em algumas habilidades, pessoas de renda familiar desigual, oriundas de famílias de diversas religiões e opiniões políticas etc. Todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito à educação (BRASIL, 1997, p. 97).

Assim sendo, o respeito pode ocorrer de maneira unilateral ou recíproca e todas as pessoas merecem respeito, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo,



opinião etc. Dentre outros locais, é no espaço da escola que se pode desenvolver esse tipo de reflexão, pois todos os alunos estão na sala de aula usufruindo do mesmo direito a educação.

### **Diálogo:**

É a comunicação entre os seres humanos, pode ser praticado em várias dimensões e pode ir desde a cultura como um todo até a conversa entre duas pessoas. É um sinal distintivo da humanidade. Muitas vezes, a pessoa pensa que está dialogando com outras, mas, na verdade, está passando uma “ordem”, impondo-lhes sua visão de mundo.

De acordo com os PCNs o diálogo é um dos principais instrumentos do sistema democrático salientando ainda que:

Não há dúvida de que um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno consiga participar do universo da comunicação humana, aprendendo por meio da escuta, da leitura, do olhar, das diversas mensagens (artísticas, científicas, políticas e outras) emitidas de diversas fontes; e fazer com que seja capaz de, por meio da fala, da escrita, da imagem emitir suas próprias mensagens. (BRASIL, 1997, p.109)

Ensinar aos alunos a importância do diálogo com a família e amigos pode ajudar na formação de ideias e princípios uma vez que, na infância, é que as crianças estão construindo suas noções sobre o que é certo e errado. O diálogo é uma arte a ser ensinada e cultivada e a escola é o local privilegiado para que isso ocorra.

### **Justiça:**

A valorização desse tema para formação do cidadão é de grande relevância e deve-se levar em consideração que, desde cedo, as crianças são muito sensíveis às manifestações de justiça e injustiça. A escola pode contribuir muito para que os alunos desenvolvam a capacidade de se pautarem pelo princípio da justiça de modo autônomo.

Sabemos que não existe uma maneira ideal para ser justo ou até mesmo um modelo pronto, porém o professor deve buscar construir reflexões sobre o assunto na sala de aula como nos mostra Lipman (1990, p.143):

[...] os alunos tornam-se conscientes do fato de que a mera legalidade não deve, necessariamente, ser equiparada à justiça social. Esta discrepância não pode acabar sendo problemática, pois, como podemos respeitar a lei quando ela é tão evidentemente uma incorporação imperfeita da justiça no ideal? Porém, se abirmos



questões como estas para os alunos discutirem na sala de aula, verificaremos que eles podem usá-las no seu desenvolvimento. Podem discutir inteligentemente as consequências para a sociedade da imperfeição de suas instituições, como suas instituições legais, sem criar um risco sério de perderem o respeito por elas devido as suas imperfeições.

No convívio escolar ocorrem inúmeras situações que possibilitam a reflexão sobre as consequências das decisões para os diferentes sujeitos envolvidos em situações que envolvam justiça e que tornam fundamental o desenvolvimento de atitudes de repúdio às injustiças e de busca de alternativas para sua superação.

### **Solidariedade:**

Esse valor ético relaciona-se com os outros três valores abordados. Todos estão interligados, ou seja, trabalhando um, faz-se necessário trabalhar os outros. Por exemplo: quando o professor fala de justiça, de direitos, está falando também de igualdade e, portanto, de dignidade.

Será a escola, também, o local que levará os alunos a praticarem a solidariedade, a pensarem sobre esse valor como um conjunto de outros valores. Na sala de aula, o professor, ao invés de incentivar a competição entre os alunos ou, fazer com que eles se ajudem mutuamente.

Moreno (2001, p.149) pondera sobre as questões da solidariedade por meio de um poema malauiano:

Eu tinha fome e fundastes um clube com fins  
humanitários no qual se discute a falta de alimentos.  
Eu vos agradeço.  
Estava na prisão e fostes à igreja para pedir  
Por minha libertação.  
Eu vos agradeço.  
Estava nu e examinastes seriamente as consequências  
morais da minha nudez.  
Eu vos agradeço.  
Estava doente e caístes de joelhos para  
agradecer ao Senhor por ter-vos dado boa saúde.  
Não tinha um teto para morar e pregastes-me  
os recursos do amor de Deus.  
Vós pareceis tão piedosos, tão próximo de Deus!  
Mas eu ainda tenho fome, ainda estou sozinho,  
nu, doente, prisioneiro e sem teto.  
Sinto frio...



É importante entender que ser solidário é partilhar um sentimento de interdependência, e que ajudar ou ser ajudado não deve ser motivo de vergonha, mas sim atitudes a serem cultivadas e valorizadas.

## **VALORES ÉTICOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR**

O professor ao trabalhar com uma educação voltada a valores éticos no espaço escolar proporciona as crianças oportunidades de desenvolverem uma sensibilidade no raciocínio crítico que ocasionará em uma mudança no seu modo de agir. Pois de acordo com Moreno (2001, p.43) ”É preciso educar as crianças para desenvolver uma série de hábitos, de modo que suas vontades também intervenham no processo afetivo”.

Assim sendo, educar por meio de valores éticos no mundo contemporâneo é de grande valia para o professor, pois estes valores podem contribuir na construção da criticidade de seus alunos, objetivando a melhor forma para se enfrentar os problemas encontrados no convívio em sociedade. Eles desempenham um importante papel, no sentido de desenvolver atitudes e hábitos que correspondam à mudança de posturas e resgate de valores éticos em crianças, independentemente da área ou disciplina que lecionam.

A sala de aula propicia ao professor o ambiente ideal para que ele crie oportunidades aos alunos de aprenderem que todos merecem ser tratados com dignidade e respeito em sua singularidade social sem discriminações.

Caberá ao professor não aceitar atitudes preconceituosas de qualquer tipo (gordos, baixinhos, deficientes físicos, homossexuais etc.), devendo desenvolver seu trabalho não com o objetivo de punir o aluno agressivo e desrespeitoso, mas sim no sentido de levar esse aluno a refletir sobre suas atitudes. Ele deve explicar com clareza, a importância de valores como o respeito mútuo, a dignidade e a solidariedade, que determinados atributos físicos não determinam personalidades ou que um sexo não é superior ao outro.

Diante das necessidades apresentadas, o professor deverá intervir com firmeza, pois os alunos devem perceber que a dignidade do ser humano não é uma simples opinião, mas princípio fundamental da ética e das relações democráticas de uma sociedade.

Ressalta-se ainda que o professor precisa ter coerência entre seu discurso sobre valores com suas atitudes em seu cotidiano escolar, pois dificilmente ele conseguirá fundamentar o que diz se não colocá-los em prática.



Ele deve ter consciência do poder que possui de contribuir e interferir na formação de seus alunos através de seu comportamento, da sua própria história de vida, das regras de convivência explícitas ou não estabelecidas com eles, ou seja, com sua maneira de ser e de pensar.

Um professor comprometido com a construção da cidadania de seu aluno deve voltar sua prática educacional para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades que envolvem seu aluno em sua vida pessoal e coletiva.

Se os valores podem ser ensinados, então podem ser aprendidos. O desafio para o professor é encontrar uma metodologia adequada para o processo ensino-aprendizagem de valores.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2001, p. 7) faz a seguinte afirmação:

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda a instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda a instituição responsável pela formação inicial e permanente como instituições "que tem a função de educar" e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do séc. XX.

Por sua vez, para que essas mudanças ressaltadas pelo autor se efetivem de forma plena, faz-se necessária também uma reflexão crítica por parte dos professores sobre sua prática docente, sem medo de arriscar e aceitar o novo, mas comprometidos em formar cidadãos para uma sociedade participativa, solidária e preocupada com o resgate de valores éticos.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 27) chama a atenção dos professores enfatizando que “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. É necessário que ocorra uma reflexão crítica sobre valores éticos por parte dos professores e sua prática docente e a sua convicção de que a mudança é possível.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

A pesquisa refere-se a um processo sistemático e racional cuja finalidade é a de propiciar respostas a problemas levantados, o método é de suma importância, tanto que, para



Oliveira (2002) o método é decorrente da metodologia e se trata do conjunto de procedimentos que viabilizam desenvolver certos processos ou ainda conhecer uma realidade. Visto que, um dos elementos que compõe à metodologia é o método que é definido por Oliveira (2002, p. 57) como: “[...] uma forma de pensar para chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, quer seja para explicá-lo”.

Desta maneira, foi utilizado o método bibliográfico descritivo, em uma abordagem qualitativa do problema, na qual foi utilizada a concepção de diversos autores acerca do tema, com o objetivo de propor reflexões ao docente que pretende trabalhar com o ensino do tema transversal Ética, com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à pesquisa em relação aos objetivos, verifica-se como sendo exploratória, pois buscou informações sobre como o tema transversal Ética pode ser trabalhado com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levando assim as pesquisadoras a obter uma visão geral do tema estudado.

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica onde se buscou em autores que se dedicaram ao estudo do tema: Contextualizando os valores éticos de uma forma interdisciplinar, o suporte necessário para fundamentar teoricamente esta pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os quatro valores éticos abordados no texto objetivam mostrar propostas para a formação do cidadão, pois ao se trabalhar o respeito mútuo leva-se a criança a respeitar e perceber diferentes pontos de vista nas situações de convívio. Que ela compreenda que deve respeitar as pessoas como elas são para ser igualmente respeitada.

Quando se aborda o diálogo nas aulas ele funciona como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas. E que numa sociedade justa e democrática, os conflitos são resolvidos por meio do diálogo, baseado no respeito e na compreensão.

Em relação ao valor justiça ele é importante para o enfrentamento das situações de conflito e ainda para o reconhecimento de situações em que a igualdade represente justiça, como por exemplo, as regras de funcionamento da classe, o cumprimento de horários, etc.

O valor da solidariedade faz com que o aluno reconheça as diferentes formas de discriminação e injustiça e sensibilize-se por questões sociais. Ela ainda é necessária para que



o aluno entenda que ser solidário não significa apenas ajudar pessoas próximas ou necessitadas. E que o exercício da cidadania, o combate as injustiças sociais, também é uma forma de ser solidário.

A seguir apresentaremos algumas atividades sobre valores éticos que foram desenvolvidas no minicurso realizado na XXVI SEMANA EDUCACIONAL do curso de Pedagogia da UENP/CCHE/Campus de Jacarezinho, por acadêmicas do 2º ano vespertino, que fazem parte do grupo de pesquisa: “Filosofia com Crianças- uma proposta interdisciplinar para a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, juntamente com a profª coordenadora do projeto.

Inicialmente as acadêmicas que apresentaram o minicurso realizaram a dinâmica da apresentação denominada de: Trocando os crachás, que tinha como finalidade conhecer as integrantes do grupo que estava participando.

O resultado foi satisfatório, pois ocorreu a interação de todas. Onde após encontrarem a dona do crachá e trocarem rápidas informações, compartilharam com o grupo, realizando uma breve apresentação da colega como: nome, cidade em que mora e curso que faz.

A seguir foi realizada uma atividade envolvendo o valor ético: **respeito mútuo**. Com uma fita crepe foi traçada uma linha reta no chão, dividindo o espaço da sala em duas partes. As participantes ao serem questionadas sobre perguntas que envolviam o valor ético acima tinham como opção se posicionarem do lado direito, do lado esquerdo ou no centro da divisão, de acordo com as escolhas de suas respostas.

Ao final da dinâmica concluiu-se que muitas participantes tiveram em alguns questionamentos opiniões parecidas, mas em outros se posicionaram de formas diferentes. Ficando claro então que nós nem sempre somos iguais aos outros. E que por isso o respeito é fundamental, pois quando você sabe respeitar, você é respeitada.

Para o valor ético: **diálogo** optou-se por iniciar com questionamentos reflexivos sobre o que é diálogo para as participantes. Com perguntas como: ao dialogar você escuta ou ouve? ou Como dialogar com criança em sala de aula?

A seguir foi aplicada uma dinâmica adaptada da brincadeira “telefone sem fio”, em que a mediadora solicita que três participantes se retirem da sala e logo após lê a história: Porque despedi minha secretária, para as demais, a seguir pedi a uma pessoa que conte a mesma história a uma das participantes que se encontrava fora da sala. E assim a história foi recontada as outras duas que não se encontravam na sala.



O resultado foi surpreendente, pois a história contada inicialmente na sala estava totalmente modificada ao ser recontada pela última vez. A sugestão dada pelo grupo que ministrava o minicurso é que realizasse esta atividade com as crianças, com as devidas adaptações de histórias adequadas a faixa etária da criança.

Em relação ao valor ético: **justiça** realizou-se uma atividade bem interessante que consistia em formar cinco grupos, com todas as participantes, e que cada grupo representasse um país de nível social econômico diferente. Foram sugeridos os seguintes países: Estados Unidos, Japão, Espanha, Brasil e Nigéria.

Ao todo foram distribuídas 25 balas aos grupos que representavam os países, porém elas foram distribuídas da seguinte forma: Estados Unidos: 10 balas, Japão: 08 balas, Espanha: 04 balas, Brasil: 03 balas e ao grupo que representava a Nigéria, nenhuma.

O objetivo da dinâmica era que as balas fossem redistribuídas de tal forma que todos os países ficassem com a quantidade de balas iguais. Durante a aplicação da atividade as participantes manifestaram suas opiniões sobre o que é justiça, como aplicá-la e até que ponto o que é justo para um também pode ser justo para o outro.

Mesmo cada uma tendo sua visão e opinião sobre o que é justiça, todas as participantes decidiram entrar em um acordo com a redistribuição das balas, somaram todas e dividiram por cinco, onde cada grupo representando um país ficou com 05 balas.

Para o último valor ético abordado a **solidariedade** foram aplicadas duas dinâmicas: na primeira foram distribuídos um pirulito para cada participante, solicitando que elas desembrulhassem, a seguir pediu-se que todas deveriam segurar o pirulito com a mão direita, com o braço estendido, este não deveria ser dobrado. E foi passada a seguinte orientação: sem sair do lugar em que estão todos devem chupar o pirulito.

Aguardaram-se alguns instantes para ver que atitude as participantes tomariam, visto que não poderiam dobrar o braço para levar o pirulito até a boca. Logo alguém entendeu que para executar a tarefa só haveria uma saída, oferecer o pirulito para a pessoa ao lado. E assim todas puderam chupar o pirulito. Para finalizar a atividade realizou-se uma reflexão sobre como precisamos do outro para chegar a um determinado objetivo e de como ajudando ao outro também seremos ajudado.

Para o encerramento das atividades envolvendo valores éticos aplicou-se a dinâmica do presente, o grupo ficou em pé e em círculo, mostrou-se uma caixa de presente e que dentro dela poderia existir uma ordem a ser cumprida, uma resposta a ser dada, dentre outras coisas.



A seguir sugeriu-se que o grupo a pegasse como se estivesse participando da brincadeira “batata quente”, onde ao som de uma música que poderia parar de tocar a qualquer momento, a pessoa que estivesse com a caixa poderia ficar com a caixa e cumprir a tarefa ou passar ela novamente e a musica continuaria.

O resultado da atividade foi: dentro da caixa havia uma caixa de bombons e a pessoa que ficou com ela no final da brincadeira teve a opção de ficar com a caixa apenas para ela. Porém por decisão própria dividiu com toda a turma que estava presente.

Assim, podemos constatar pelos relatos acima, que as atitudes e decisões tomadas pelas participantes durante a aplicação das dinâmicas, inclinavam a serem mais reflexivas e sobre tudo mais justas, solidarias e com uma comunicação respeitosa, como na dinâmica dos países, em que todas as participantes decidiram entrar em um acordo com a redistribuição das balas, e na brincadeira “batata quente”, em que uma participante ganhou uma caixa de bombons e tendo a opção de ficar com todos, decidiu dividir com todas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das grandes preocupações da sociedade atual é a busca do resgate de valores já que, em todo o mundo, educadores, pais e crianças estão cada vez mais preocupados com a violência, os problemas sociais, a falta de respeito e são afetados por eles, mas é o professor que está cada vez mais sendo solicitado para abordar os problemas relacionados ao resgate de valores que surgem na escola.

Os professores que irão trabalhar com valores éticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverão oportunizar, como um de seus objetivos, a construção pelos alunos de seus próprios valores, estimulando-os a serem livres para, constantemente, pensarem, julgarem, problematizarem tanto o viver pessoal quanto o coletivo fazendo, dessa forma, o uso do exercício de sua cidadania.

Um professor comprometido com a construção da cidadania de seu aluno deve voltar sua prática docente para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades que o envolvem em sua vida pessoal e coletiva.

Educa-se em valores quando os alunos se fazem entender e entendem os demais colegas, aprendem a respeitar e a escutar o outro, aprendem a serem solidários, tolerantes,



honestos, a compartilharem ou socializarem o que sabem, a ganharem e a perderem, enfim, refletirem.

## **ABSTRACT**

### **CONTEXTUALIZING ETHICAL VALUES: AN INTERDISCIPLINARY PROPOSAL FOR EDUCATION IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION**

The main objective of this work is the transversality of the Ethics theme and its objective is to present a proposal for introducing ethical values to teaching work, such as mutual respect, justice, dialogue and solidarity in school space. understands that the sooner the school provides the child with these values in an interdisciplinary way, the more likely it becomes a pedagogical tool for teachers who seek to meet the child's own learning characteristics. Currently thinking about Ethics for the child in the initial years of elementary school is still seen negatively by those who are sympathetic to traditional teaching, but according to some thinkers, who will later be approached in this work, it is in childhood that the child puts into practice their ability to expose feelings and question actions experienced in their daily lives. The text suggests that the teacher should be aware that issues related to the lack of ethical values can be rethought and that the sooner the school provides the child's contact with an education in values, the greater the chances of forming critical individuals and reflective in their social practice.

Keywords: Child. School. Ethical Values.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. V.8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAGUNDES, Márcia Botelho, **Aprendendo valores éticos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai a escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinsk e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em valores**. [tradução Maria Luisa Garcia Prada], São Paulo: Paulinas, 2001.

OLIVEIRA, Sílvio; Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI; TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, Thomsom Learning, 2002.



# 21 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ÊNFASE EM ALUNOS COM TEA

Fabiane Barbosa da Silva Perolis  
Gda.UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
fabianebarbosasp@hotmail.com

Jose Ferreira de Melo  
Orientador: Prof. Assistente do Colegiado de Pedagogia – UENP/CJ/CCHE

## RESUMO

Este trabalho tem como foco central a educação dos alunos com TEA na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fase primordial de aprendizado na vida escolar tanto de crianças típicas, quanto daquelas que fazem parte do alunado supracitado. As últimas necessitam de maior atenção, além de um foco metodológico diversificado. A proposta de pesquisa, ora em questão, seleciona as melhores metodologias para atender de forma satisfatória os estudantes pertencentes ao espectro autista, a fim de promover o aprendizado dos mesmos por meio de técnicas adequadas, tornando o ensino algo natural, que promova o estímulo ao aprendizado. O presente estudo tem caráter bibliográfico, com ênfase no universo TEA, e como a educação deve ser conduzida para que possa se tornar algo prazeroso durante toda a vida. É importante lembrar que a inclusão só se dá através da formação continuada. Atualmente, o grande déficit da educação é a precarização do trabalho do professor. Esse fato provoca a desmotivação. Com toda essa análise percebe-se que a educação do grupo TEA precisa de maior empenho, por parte de todos os que estão envolvidos nesse processo, com destaque para a parceria família/escola. Dessa forma, a inclusão se fará de forma ampla.

Palavras-chave: Aluno com TEA. Professor. Inclusão. Formação Continuada.

## INTRODUÇÃO

A melhor forma de encontrarmos soluções para problemáticas que não entendemos, é a pesquisa. O educador muitas vezes é destituído da identidade de pesquisador, para a sociedade ele é apenas o transmissor do conhecimento de filósofos e escritores. Porém é possível notar que com a virada do século essa concepção começa a se tornar errônea. O educador precisa ser pesquisador para que assim seus métodos não se tornem defasados, sem conexão com a realidade atual dos alunos e do mundo. Trabalhar com os alunos do grupo TEA é algo desafiador, já que a principal característica desse transtorno está relacionada com uma anomalia na interação social dos indivíduos, por esse motivo, a socialização deles é tão difícil.



Entender quais síndromes está englobado no grupo TEA e importante para poder saber qual a melhor forma de trabalhar com esses alunos. Este trabalho pretende auxiliar pesquisadores, familiares, e professores, que se encontra em situação de conflito com a chegada de um TEA na sua rotina diária. Entender como seu desenvolvimento se dá é de suma importância para que a criança com TEA se desenvolva de forma ampla. Como esse tema é muito atual, o documento aqui exposto, vem ao encontro com as principais dúvidas relativas ao tema estudado.

A problemática utilizada para formular esse trabalho foi embasada na questão de como o professor deve trabalhar com os alunos do grupo TEA, nos anos iniciais da educação básica? Os principais objetivos foram: classificar os principais métodos para se trabalhar com os alunos do grupo TEA; detectar a melhor maneira de incluir os alunos do grupo TEA na educação básica. Esses objetivos foram fundamentais para a maior clareza do leitor sobre esse trabalho.

As constantes discussões sobre inclusão nos fazem pensar se ela realmente acontece no ambiente escolar, nesse trabalho foi focada a vertente dos alunos do grupo TEA (Transtorno do Espectro Autista). Na primeira seção se explicita o que é o transtorno, desde quando começou a ser denominado assim, e quais são as primeiras reações dos familiares ao perceberem algo de errado com seus filhos.

Na segunda seção são focadas as principais características presentes no transtorno como, por exemplo, o déficit na interação social que prejudica a relação social da criança, e também a maneira como ela se comunica.

Nesta seção se falou da inclusão, e da forma como ela acontece. Sabe-se que a inclusão ainda possui pontos a serem melhorados, justifica-se também que é através de pesquisas feitas pelos professores que essas melhorias podem ser alcançadas, já que sabemos quanto mais se sabe sobre o aluno que está na sala, mais abrangente o plano de aula planejado será eficiente. Na quarta seção continua-se abordando a questão da inclusão, mostrando que para que a inclusão de fato aconteça é preciso que a instituição se adéque aos novos alunos, seja na parte física do prédio, quanto aos documentos que regem a escolas, tudo precisa estar adequado à nova demanda que a escola está recebendo.

Aqui se fala sobre, como deve ser a abordagem dentro da sala de aula na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, focando melhores didáticas, os melhores



métodos a ser utilizado na alfabetização do aluno do grupo TEA, relembra-se também que a inserção dos TEA na educação básica favorece o seu desenvolvimento.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

TEA é a sigla usada para definir o grupo do Transtorno do Espectro Autista. Antes da existência desse grupo, o transtorno Autista, o transtorno de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento, eram definidos separadamente, mas a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 de 2014 começou-se a usar apenas um nome para definir esses transtornos. Todos esses transtornos possuem traços parecidos entre si, dificuldade na interação social recíproca e na interação social, presença de movimentos estereotipados, entre outros, isso faz com que eles sejam diagnosticados da mesma forma, por esse motivo a junção em um só grupo.

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos encontrados. (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM-5 de 2014).

Não podemos classificar o Autismo de forma generalizada, porque cada um possui suas especificidades, assim como cada pessoa tem sua singularidade. Temos estudos que comprovam que o Autismo não se manifesta da mesma forma em todas as pessoas, mas há certa conformidade em relação às limitações que o Autismo pode causar. O Autismo pode se manifestar já na primeira infância, quando a criança ainda é bebê, nessa fase os bebês autistas são apáticos ao toque de seus pais, ou seja, preferem ficar no carrinho ou no berço, sem manter contato com os adultos. Também há casos em que a criança se desenvolve normal até certa idade, mas esse progresso não dura muito tempo, e em pouco tempo tudo que a criança aprendeu em dois, ou três anos começa a regredir, é nesse momento os pais começam a perceber que há algo errado com seus filhos.



Com toda essa experiência que possui o professor enxerga além do que os pais vêem, por esse motivo é mais fácil para elas detectar algum problema no desenvolvimento da criança, como retardo e alterações na aquisição e no uso da fala e linguagem, tendência para utilização de uma linguagem não comunicativa e com alterações peculiares, como a ecolalia e a propensão a inverter pronomes pessoais; (BRASIL, 1998, p. 465).

A escola possibilita para as crianças um desenvolvimento que na casa não é tão completo, por isso a inserção da criança com TEA deveria se dar desde a Educação Infantil, Nascimento e Cruz (2015) ressaltam exatamente isso nesse parágrafo:

É possível então dizermos que a escola é um espaço que favorece o desenvolvimento da criança, e que, por isso, o primeiro contato com a instituição escolar deveria se dar o mais cedo possível, na Educação Infantil. O ambiente escolar possibilita o contato social, o desenvolvimento e a aprendizagem.

O TEA possui dificuldade na fala por causa do déficit de comunicação que é uma das características do transtorno, essa disfunção se dá devido ao fato de que os autistas não desenvolvem a conversação, eles se utilizam de métodos, meios, e artifícios para conseguir ser compreendido pelos adultos, as mímicas são a forma mais utilizada por eles para se comunicar, mas há casos de crianças que desenvolvem a parte verbal, mas em outra língua, como por exemplo, a Língua Inglesa, mas esses são casos raríssimos, os mais comuns são as mímicas. Essa disfunção é tão grave que afeta até a comunicação não verbal, os TEA não olham olho no olho, não entendem expressões faciais, não demonstram facilmente seu lado afetivo, por isso é tão difícil se socializar e interagir com o autista. Outros TEA apresentam certa normalidade na linguagem verbal, porém costuma falar na terceira pessoa, como se estivessem narrando a própria história, ou frases incompletas, com muitos verbos.

## **REALIDADES DO PROGRAMA DE INCLUSÃO**

Inclusão, um dos temas que mais se tem debatido nos últimos anos. Frequentemente vemos entrevistas, palestras, que abordam essa temática enfatizando a importância de incluir crianças com necessidades especiais, no ensino básico. Essas discussões tomam maior proporção com a entrada do século XX, onde a inserção de crianças com necessidades



especiais começam a frequentar o ensino básico, mas não totalmente, em salas especiais onde havia separação por deficiência. (MELLO, 2007, p. 19)

A implementação de um projeto para educação inclusiva é uma tarefa coletiva que demanda vontade política dos gestores e serviços responsáveis pelos centros de educação infantil, como também o envolvimento e a participação da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. (MELLO, 2007, p. 20)

Quando há a participação de toda a comunidade, na construção de um projeto educacional no processo inclusivo, e na construção do projeto político pedagógico da escola, torna-se mais fácil identificar as dificuldades que cada criança irá enfrentar, e encontrar soluções para os problemas que estes novos alunos podem enfrentar, nessa nova vida escolar que se inicia. Durante a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), os professores já começam a sua capacitação, já que ali serão colocadas as problemáticas que enfrentarão dentro da sala de aula. Mas não podemos esquecer que a formação continuada dos professores é muito importante. O incentivo por parte das políticas públicas é essencial para a promoção de cursos para especialização gratuita para professores.

Exercer esse papel como um dos mentores do PPP não é uma obrigação formal, mas o resultado de um envolvimento pessoal do professor. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute. (GRACIOLI; BIANCHI, 2014, p.131).

Se uma escola decide aceitar alunos inclusos, ela precisa saber que deverá adaptar-se às necessidades de cada aluno que irá receber, essas adaptações vão desde reformas, até currículo e o PPP da escola, não basta só incluir e deixar o aluno se adaptar sozinho, se assim for feito, as consequências acarretarão em exclusão e não adaptação, por esse motivo é preciso que haja a adaptação das instituições.

Para que a inclusão seja de fato benéfica ao autista é preciso ter cautela e não esperar que o indivíduo adentre os muros escolares e sozinho realize todas as adaptações e descobertas necessárias. Este princípio é pertencente à integração e acaba resultando em ações excludentes, quando se insere a criança no contexto escolar sem ampará-la. (GRACIOLI; BIANCHI, 2014, p.129).



Dessa forma, incluir sem tornar o aluno participante dessa inclusão não adianta, é preciso, trabalhar a autonomia deles, para que eles possam tornar-se independentes, para que possam participar de tudo que a escola pode oferecer. Novamente vemos a importância de capacitar os professores para receberem esses novos alunos. O professor da sala é sempre o mais recomendado para trabalhar a inclusão com os TEA, já que são eles que estão em contato constante com os alunos, só eles sabem as dificuldades que eles possuem e cabe a eles se adequar e adequar seus métodos para poder fazer um bom trabalho com esses alunos.

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal. (GÓMEZ, 2014).

Como no texto acima citado, mobilizar toda a escola em prol da adequação para receber a inclusão é difícil, alguns profissionais são contrários a essas mudanças, porque o “diferente” causa medo e estranhamento nas pessoas, e as peculiaridades que esses alunos com necessidades educacionais especiais possuem, e o grande porém que dificulta a aceitação desses profissionais, e por isso não cooperam para que elas aconteçam. Sejam mudanças no espaço físico, quanto também na forma como se trabalham suas práticas.

Assim, progressivamente tanto para os alunos autistas, quanto para os profissionais em formação, o desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem resultará em benefícios. Pois a qualificação profissional permitirá aos educadores integrar diferentes alunos especiais e trabalhar de forma inclusiva em sala de aula, proporcionando igualdade social, oportunizando realizar a prática da inclusão educacional. (DINIZ, 2016, p. 18).

Quando há autonomia do professor para poder trabalhar a escola ganha muito em questão de ensino, e se tem a junção de todos da comunidade para o bem maior que é a educação atual, mostra que o segredo para uma boa inclusão é a união de todos para chegar a melhoras importantes para a educação no geral. Se não tem essa união à instrução de valores e a pedagógica não se unem deixando vago o porquê estudá-los, e para que isso vai servir.

Como já falamos anteriormente a forma com que o autista assimila os conteúdos ensinados é diferente das pessoas ditas “normais”, mas também não dá para generalizar essa forma de aprendizagem, devido ao fato de que a forma com que esse aluno irá aprender



depende de como ele pessoalmente assimila novos conhecimentos, ou seja, cada indivíduo aprende em seu determinado tempo e com o TEA também não é diferente:

O pensar de uma criança com autismo vai se estruturando de um modo singular com características básicas – que envolvem sensações, sentimentos, ações únicas e singulares desde o início de sua vida, desde o momento de sua concepção[...] lembre-se: nenhuma aprendizagem é possível se não houver nenhuma base lúdica, se não houver prazer, se o espaço não é dado ao jogar. (GÓMEZ, 2014, p.547).

Trazer para a aprendizagem do autismo o concreto também faz toda a diferença, a assimilação pelo concreto é mais fácil para que eles compreendam o que lhes foi passado. Usar macinha de modelar ou alfabeto móvel faz com que eles entendam que aquela é uma letra, que pode ser juntada com outra para formar uma palavra.

Muitas crianças com autismo têm fascínio pelos números. Brincar com elas de, por exemplo, contar os degraus das escadas (ao descer do ônibus, ao subir até a sala de aula, ao ir ao banheiro), contar as portas dos lugares que visita, o número de bolinhos, o número de botões na camisa, o número de pérolas em um colar etc. (GÓMEZ, 2014, p. 549).

Com os números o concreto também deve ser usado, através do material dourado, dos blocos coloridos, do cartaz valor lugar, jogos didáticos, entre outros métodos, até mesmo usando frutas e receitas culinárias. Trabalhar o concreto com números é fácil, até mais fácil que na Língua Portuguesa. Inclusive os TEA possuem grande fascínio pela matemática e os números, isso faz com que a assimilação seja mais compreensível.

## **ATENDIMENTOS ESPECIAIS**

Rodrigues (2010) em sua obra A criança autista, enfatiza a importância de se trabalhar com as crianças autistas individualmente, ou em duplas, é claro, dependendo da capacidade do professor de manter a ordem em situações extremas. Para que o trabalho se torne mais compreensivo, é importante trabalhar com metas, a curto, e ao longo prazo utilizando-se de meios e métodos que irão auxiliar na compreensão dos alunos. Por precisar dessa atenção diferenciada, a ajuda de um professor auxiliar pode ser a saída para que o trabalho realizado com esses alunos possa ser mais qualitativo, com foco no aprendizado dos alunos do grupo TEA.



Para estabelecer essas metas, é bom que o educador saiba como se dá o processo de aprendizagem dentro do cérebro. Analisar as sinapses, que acontecem entre os neurônios. Oliveira (2014), em sua obra Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores, fala da importância do professor saber como funciona o cérebro de uma criança:

O cérebro do recém-nascido é pobre em sinapses, mas o cérebro infantil possui uma quantidade exagerada de sinapses que continua aumentando até o início da adolescência. Nesse período, iniciam-se os processos regressivos com a finalidade de reorganizar a estrutura cerebral. A capacidade de aprender está relacionada à quantidade de sinapses. (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

O autor diz que o recém-nascido possui poucas sinapses, porque as sinapses vão sendo construídas através da aprendizagem, quanto mais o indivíduo aprende mais sinapses vão sendo construídas. Mesmo com essa peculiaridade, e na infância que há a construção da maioria das sinapses, e maiores e mais fáceis, como o cérebro infantil está em formação a construção de novos conhecimentos e mais fácil:

A aprendizagem é muito mais e utiliza muito mais do que o cérebro. Quando as pessoas aprendem algo, elas obtêm um objeto (pensamento, ideia, conceito) e depois dele se apossam. Se desejarem ensinar o que aprenderam, devem transmitir a informação a alguém disponibilizando o objeto de conhecimento em uma fonte de busca. As pesquisas em neurociência mostram que o conhecimento é baseado em atividade. (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Oliveira ressalta no trecho acima que o aprender vai além do cérebro, já que a criança quando está em processo de crescimento ela se utiliza das habilidades físicas para se desenvolver, andar, segurar etc. E esses novos conhecimentos se dão através das atividades que elas vão realizando durante seu processo de maturação. Na educação infantil, esse processo é fortemente estimulado pelos professores que trabalham com a criança, além de cuidar desses alunos pequenos, os educadores também exercem um trabalho de estimulação do engatinhar, andar, e se comunicar.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL**

É fato que a Educação Infantil possui sua significância em relação ao desenvolvimento das crianças que frequentam essa modalidade. Os educadores que trabalham com essas crianças cuidam e passam os primeiros ensinamentos para eles. Através de atividades que



estimulam a coordenação motora fina, e grossa, eles desenvolvem nos educandos saberes que naturalmente demorariam a ser aprendido, ou até mesmo nem seriam desenvolvidos. Por isso é importante que se insiram o TEA desde a primeira infância na instituição escolar, para poder trabalhar desde cedo seu desenvolvimento. Embasar os ensinamentos no cotidiano da criança autista faz com que ela traga para sua realidade, e memorize o que aprendeu na amígdala, que é a parte do cérebro onde fica guardada grande parte do saber humano.

Na educação infantil, a criança precisa ser estimulada na zona proximal de desenvolvimento, que corresponde à distância entre o nível real (capacidade já adquirida para realização de atividades) e o nível potencial (realização de tarefa sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes), para auxiliar na viabilização dos processos que estão em amadurecimento nos alunos. Não basta submeter os alunos às condições ideais e esperar que ele faça sozinho, o professor deve procurar mediar sempre que necessário para a qualidade e garantia da aprendizagem. (ALVES e ALVES, 2016, p.7).

O brincar favorece a criatividade da criança, mas é claro quando há a mediação do educador. Porque quando o professor simplesmente joga os brinquedos, sejam eles pedagógicos ou não, ele só servirá para distração dos educando. Dificilmente essas atividades levarão a algum conhecimento relevante. Mas quando o professor se programa e faz uma mediação com seus alunos esse momento se torna prazeroso e muito proveitoso. Para o TEA as brincadeiras promovem o desenvolvimento psíquico e cognitivo, devido à interação que essas atividades necessitam, seja ela com os colegas da turma, ou seja, com o adulto que está intermediando essas atividades.

## **ENSINO FUNDAMENTAL**

Os professores do ensino fundamental possuem grande objeção aos alunos do grupo TEA, isso acontece pela falta de conhecimentos, e formação na área. Muito é falado em relação à formação continuado dos profissionais de sala, mas pouco se fala na área da inclusão. Já vimos antes nesse trabalho que a escola que recebe o aluno com TEA, ela precisa de mudanças, em todos os âmbitos. Sejam elas relacionadas com a infraestrutura do prédio, corpo docente, e também dos documentos que regem e estruturam a escola. Porque inclusão não é só ter um aluno com necessidades educacionais especiais dentro da sala. Para que a inclusão aconteça, é preciso que os alunos participem de todas as atividades propostas e



planejadas, só será preciso que haja uma maior atenção por parte dos educadores, para que transmissão do conhecimento atinja a todos da mesma forma.

Apesar das dificuldades o professor necessita incluir os alunos, de forma que proporcione da mesma maneira dos demais, para que as crianças com autismo sejam aceitas pela turma e pela sociedade. Entretanto, não é apenas a inserção nas escolas regulares, mas a busca da valorização desses alunos mesmo com suas limitações e respeitando suas diferenças. Por sua vez é importante que as escolas desenvolvam atividades pedagógicas adequadas as necessidades dos alunos. (UCHÔA, 2015, p.19).

As dificuldades que o educador encontra são muitas, ainda mais por se tratar do ensino fundamental, já que é nessa etapa que os educandos são letrados, ou seja, que adquirem o conhecimento das letras. O professor precisa adequar sua metodologia para que o aluno com TEA aprenda, é claro que devido as suas limitações ele não vai aprender no mesmo ritmo dos demais alunos, mas com empenho eles conseguirão adquirir conhecimento.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A construção de um trabalho científico se dá por meio de caminhos que vão tecendo e esclarecendo as problemáticas do documento, seja para explicá-los, ou simplesmente para entendê-los, esses caminhos são chamados de procedimentos metodológicos, são eles que direcionam e objetivam esse trabalho tornando-o, mas simples e compreensível ao entendimento do leitor. A abordagem temática desse trabalho está embasada em entender o universo dos alunos com necessidades educacionais especiais do grupo TEA, enfatizando que é preciso apresentar mudanças, e ser formador de opiniões mudando os conceitos e práticas que os professores continuam usando mesmo que esses conceitos estejam ultrapassados e defasados, melhorando essas práxis o professor poderá fazer um bom trabalho com esses educandos, que precisam participar do processo de inclusão.

Com relação aos objetivos a pesquisa descritiva é a que melhor descreve esse documento já que buscou se entende como os alunos com necessidades educacionais especiais do grupo TEA estão inseridos nas salas de aula do ensino regular, é preciso que o profissional saiba inserir esse aluno nas atividades da sala, trazendo o conteúdo para a realidade dos alunos, sendo criativo para poder ensinar através de meios didáticos que se utilizam dos objetos para chamar a atenção desses alunos. Para que essas práticas tornem parte da realidade



de todas as escolas, é importante que a formação continuada dos professores foque as metodologias de inclusão, assim a prática inclusiva será cada vez mais comum, e não algo que coloca medo nos educadores, e os deixa arredios a não receber tais alunos em suas salas, a partir do momento que esse assunto não seja mais tabu, a inclusão se dará com maior empenho e qualidade dentro das escolas.

Quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica, porque foi embasada em leituras de livros, teses, monografias, revistas, e meios de comunicação, que falam sobre o mundo das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, desde os primeiros relatos em 1943 até os relatos, feitos nos dias de hoje, é possível perceber que muito já foi descoberto, mas ainda faltam detalhes importantes para que as dúvidas sejam sanadas, aqui foi ressaltada a importância de se repensar a educação para que ela não exclua os alunos com necessidades educacionais especiais, e sim os inclua dessa forma não só os alunos ganharão, mas também a qualidade do ensino oferecido de forma geral possa ser expressiva, tornando o ensino igualitário para todos. O método de procedimento utilizado foi o monográfico, que especifica as pesquisas relacionadas ao sujeito ou a instituição. A utilização desse procedimento monográfico também se deu ao fato de que requisito obrigatório na construção de trabalhos de conclusão de curso, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O Transtorno do Espectro Autista não tem cura, o que temos é um tratamento para amenizar os sintomas e as estereotípias da síndrome. O diagnóstico também é algo que precisa ser melhorado, já que devido à inexperiência das pessoas que convivem com os TEA, o diagnóstico costuma ser tardio, isso prejudica o desenvolvimento, que devido a uma das características principais, que é a de uma anomalia incomum na área da interação social, prejudica o desenvolvimento total do indivíduo.

Na educação infantil, a criança precisa ser estimulada na zona proximal de desenvolvimento, que corresponde à distância entre o nível real (capacidade já adquirida para realização de atividades) e o nível potencial (realização de tarefa sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes), para auxiliar na viabilização dos processos que estão em amadurecimento nos alunos. (ALVES e ALVES, 2016, p.7).



Alves e Alves (2016) mostram que o papel do professor nesse processo de inclusão é muito importante, porque será ela quem fará a mediação do aluno com o conhecimento. Na educação Infantil, a mediação por parte do educador deve ser feita constantemente, inclusive na hora do brincar. O brincar proporciona as crianças em geral à interação social, a aquisição de responsabilidade, de paciência para esperar a vez de brincar, o compartilhar com o próximo, e a criatividade.

Diniz (2016) ressalta em sua obra que incluir o aluno vai muito além de tê-lo na sala de aula, e preciso que o professor adéque suas metodologias, e busque sempre conhecer seus alunos, para que ninguém fique de fora do processo de ensino aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após as diversas leituras realizadas para fundamentar a construção desse trabalho, percebeu-se a importância de desvendar a realidade que os alunos com necessidades educacionais especiais do grupo TEA, enfrentam no processo de aprendizagem. As dificuldades que eles encontram, e as mudanças que ocorrem com o autista, e com a instituição que recebe um autista pela primeira vez.

Os objetivos que fundamentaram esse trabalho foram salientar como é a realidade dos TEA dentro da instituição que incluir pela primeira vez, também se ressalta a preocupação com a forma que o professor transmite os conteúdos e se ele consegue adequar seus métodos de ensino para facilitar o entendimento desses alunos, e por fim a utilização de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização.

A construção desse trabalho foi motivada pela falta de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista, são tantas variações que a síndrome engloba, que muitas vezes quando o profissional imagina saber sobre o assunto, descobre fatos muito mais amplos. Por isso é tão importante quando o professor vai atrás de conhecimento, quando toma para si a identidade de pesquisador.

## **ABSTRACT**

### **THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE INITIAL YEARS OF BASIC EDUCATION: EMPHASIS IN STUDENTS WITH TEA**



The main focus of this work is the education of students with ASD in Early Childhood Education and in the Early Years of Elementary School, a primordial phase of learning in the school life of both typical children and those who are part of the aforementioned student. The latter need more attention, in addition to a diversified methodological focus. The research proposal in question lists the best methodologies to satisfactorily attend students belonging to the autistic spectrum, in order to promote their learning through appropriate techniques, making teaching a natural one that promotes the stimulation of learning. The present study has a bibliographic character, with an emphasis on the TEA universe, and how education should be conducted so that it can become something pleasurable throughout its life. It is important to remember that inclusion only occurs through continuing education. Today, the great deficit of education is the precariousness of the teacher's work. This fact causes demotivation. With all this analysis, it can be seen that the education of the TEA group needs a greater commitment on the part of all those involved in this process, especially the family / school partnership. In this way, the inclusion will be done in a broad way.

Keywords: Student with ASD. Teacher. Inclusion. Continuing Education.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Alina Gusmão; ALVES, Marcelo Paraiso. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **Revista Práxis**. Dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/785/631>>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- DINIZ, Francisca Jales da Costa. **Autismo, ambiente escolar e obstáculos no processo de ensino-aprendizagem**. 2016. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2672>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado. *et al.* **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ábacus, 2014.
- GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica, **Revista Nucleus**. ag./out. 2004. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989/1668>>. Acesso em: 31 abr. 2017.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6. ed. Brasília: Corde. 2007.
- NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Universidade Federal de Goiás**. jun./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/38149/19306>>. Acesso em: 1 maio 2017.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. *et al.* **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed., Porto Alegre: Techbooks, 2014.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Revista Educação Unisinos.** Jan./abril. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Wak, 2010.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva.** Universidade Estadual da Paraíba. 29/04/2015. Campina Grande PB. 2015. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7959/1/PDF%20%20Yasmim%20Figueiredo%20Uch%C3%B4a.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.



## 22 CINEMA E EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O SISTEMA PRISIONAL

Paulo Roberto Braga Junior

Acadêmico da Especialização em Educação e Sociedade do Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus de Jacarezinho  
Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP Advogado. Servidor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

David José de Andrade Silva

Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR  
Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho  
Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho – IFPR

### RESUMO

O cinema, utilizado como mídia educacional, tem a possibilidade de inserir-se na sala de aula e desempenhar uma função didática em que as informações transmitidas serão ouvidas e visualizadas, facilitando, assim, a compreensão do assunto pelo receptor/estudante. Com esse trabalho, objetiva-se apresentar uma experiência proposta numa aula de Sociologia, no Ensino Médio do Colégio Estadual Anésio de Almeida Leite, na cidade de Jacarezinho. Com a finalidade de perceber como o cinema documental pode se mostrar interessante na abordagem de conteúdos disciplinares, promoveu-se um debate sobre as condições de execução da pena privativa de liberdade, a eficácia das instituições totais, e os direitos humanos dos presos, juntamente com a exibição do documentário brasileiro “O Cárcere e a Rua” – 2004. O filme mostra a história de três prisioneiras em uma penitenciária de Porto Alegre, os desafios da vida no cárcere e as dificuldades para reinserção na sociedade depois do cumprimento da pena. Desse modo, observou-se que o filme, por meio das imagens e depoimentos dos personagens, trouxe para a sala de aula a realidade dos temas discutidos, rompendo com o modelo tradicional de aula.

Palavras-chave: Cinema. Sala de Aula. Sistema Prisional.

### INTRODUÇÃO

O cinema documental pode revelar-se como uma mídia educacional poderosa de pensamento sobre o mundo. Com a possibilidade de inserir-se na sala de aula, seja para a discussão de um assunto ou para ilustração de algum



conteúdo específico, ele abre a possibilidade de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, cabendo, então, o desenvolvimento de estratégias para sua utilização.

Com esse trabalho, objetiva-se apresentar uma experiência proposta dentro da disciplina de Cinema e Sociedade, da Especialização *Lato Sensu* em Educação e Sociedade, do Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho. Com a intenção de perceber como o cinema pode se mostrar interessante na abordagem do conteúdo disciplinar, houve a aplicação de uma atividade para alunos do 3º ano do Ensino Médio, numa aula de Sociologia, do Colégio Estadual Anésio de Almeida Leite, localizado numa região periférica da cidade de Jacarezinho/PR.

A proposta consistiu em promover um debate sobre as condições de execução da pena privativa de liberdade, a eficácia das instituições totais, e os direitos humanos dos presos, juntamente com a exibição do documentário brasileiro “O Cárcere e a Rua” – 2004. O filme mostra a história de três prisioneiras em uma penitenciária de Porto Alegre, os desafios da vida no cárcere e as dificuldades para reinserção na sociedade depois do cumprimento da pena.

Ao final das atividades, os alunos responderam um questionário com 3 perguntas para que houvesse o registro de suas representações sobre o assunto.

Assim, por meio deste relato de experiência proporciona-se a demonstração de resultados acerca da metodologia do uso do cinema em sala de aula, para que a partir dele o professor possa inserir esse recurso em seu trabalho ou repensar os seus próprios métodos de uso.

Observou-se que o filme, por meio das imagens e depoimentos dos personagens, trouxe para a sala de aula a realidade dos temas discutidos, rompendo com o modelo tradicional de aula baseada na explanação e uso do livro didático. Porém, a exibição de filmes requer uma metodologia para seu melhor aproveitamento, de forma a promover a problematização e sua integração com o assunto da aula, e assim fazer do aluno um espectador crítico.

## **O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA**

O emprego de novas tecnologias no ensino é consequência do atual estágio de nossa sociedade, que é midiática, digital e globalizada. Diante dessas características sociais e



culturais a modernização da escola e dos processos de ensino faz-se necessária e as mídias vêm ganhando cada vez mais espaço nas salas de aula como veículos pedagógicos.

No entanto, a utilização do cinema como mídia educacional não é um processo recente. Há registros de que na Europa, depois da Primeira Guerra Mundial, houve com a criação de institutos de cinema educativos, na França, na Alemanha, na Itália e na União Soviética, com a produção de filmes para serem introduzidos nas escolas. Na Itália, em 1925, organizou-se o Istituto Nazionale LUCE3 com o objetivo de fazer filmes educativos destinados aos cinemas, escolas e centros de operários. No Brasil, foi nos anos 20 que se iniciaram os debates sobre o uso do cinema como instrumento de educação. Em 1928, foi regulamentado seu uso nas escolas do Distrito Federal, através do decreto 2.940, no qual dizia-se que “o cinema seria utilizado, em exclusivo, como instrumento de educação e como auxiliar do ensino para que facilitasse a ação do mestre sem substituí-lo”. Outro passo importante foi a criação, em 1936, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), pelo governo de Getúlio Vargas. (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 191)

Entende-se que o cinema pode proporcionar uma função didática em que seu conteúdo e suas informações serão ouvidas e visualizadas, estimulando percepções e facilitando, assim, a compreensão pelo receptor/estudante.

Segundo Alencar (2007, p. 137) o uso do cinema é relevante para o ensino porque a imagem desperta a curiosidade, gera interesse e facilita a aprendizagem, pois se absorve melhor aquilo que é visto: “o cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender”.

Na obra “Filmes para Ver e Aprender” (2003) a pesquisadora Aurea Castilho enumera algumas possibilidades alcançadas com o cinema como ferramenta didática:

O filme propicia por si só uma atração especial, é envolvente, mobiliza a atenção concentrada, envolve o espectador, mobiliza aspectos emocionais, explora a percepção, valores, julgamentos, paixão e compaixão, opiniões e até desejos. O filme como ferramenta didática é de uma extraordinária valia para se trabalhar com e em grupos. (CASTILHO, 2003, p.8).

Mas a exibição de um filme na escola não pode ser vista apenas como situação de divertimento ou como mera ilustração de conteúdo, ainda há professores que a utilizam dessa



forma, sem explorar suas potencialidades. Embora haja, na exibição de filmes aos alunos, essa concepção lúdica e de entretenimento, seu potencial vai além disso.

Não basta o simples acesso pelos alunos à cultura midiática dentro escola, visto que eles já se encontram habituados a esses recursos em suas variadas interações sociais. É importante que desenvolvam a percepção crítica diante das informações trazidas pelo filme, que os conduza a construir e elaborar conhecimentos. Neste sentido:

[...] a obtenção de informações críticas sobre a mídia constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo a sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominante. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura (KELLNER, 2001, p. 10).

É preciso que a cinema seja considerado um elemento de contribuição no processo ensino aprendizagem e isso dependerá da metodologia na sua abordagem, das problematizações provocadas pelo professor. De acordo com Moran (1995) são formas inapropriadas de usar um vídeo na sala de aula:

- vídeo-tapa buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa - na cabeça do aluno - a não ter aula.
- vídeo-enrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.
- vídeo-deslumbramento: O professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.
- vídeo-perfeição: Existem professores que questionam todos os vídeos possíveis porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los, junto com os alunos, e questioná-los.
- só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes (MORAN, 1995. p. 29-30)



Apesar do potencial de tornar-se um aliado dos professores, nem todos os filmes são úteis no processo de formação do aluno e para o desenvolvimento dos conteúdos que se deseja promover. Deve haver uma seleção do filme, de acordo com o conhecimento que ele divulga, do interesse e da curiosidade que ele pode despertar nos alunos e sua relação com os objetivos da aula.

Neste contexto, o cinema documental torna-se um importante recurso, pela sua característica de fazer um recorte de determinada realidade e com isso acaba sendo uma forma de visualização pelos alunos a situações e cenários que não permitem sua visitação direta.

Entendemos ser importante que o professor, mais uma vez, leve em consideração que os documentários, assim como os filmes de ficção, apresentam um ponto de vista, um olhar sobre o tema e o assunto tratado. E por isto, não são imparciais. [...] Um documentário sobre a liberação de armas, por exemplo, pode ter distintas opiniões se for feito por pessoas pró-armas ou por pessoas contra-armas. Às vezes um documentário apresenta visões distintas sobre um mesmo tema e deixa ao espectador a decisão sobre o certo ou o errado. Em outros, o uso de pontos de vista distintos serve apenas para reforçar um deles. Detalhes como estes não podem escapar ao professor, que precisa estar ciente deles para conduzir a exibição e os trabalhos referentes ao uso dos documentários. (CAPARRÓS-LERA; ROSA, 2013, p. 206).

Por isso, para alguns objetivos pedagógicos o uso de documentários é mais apropriado do que o filme de ficção. Outra vantagem é o seu tempo de duração, geralmente mais curtos, mostram mais apropriados ao tempo da aula, “os filmes na íntegra dificilmente encontram espaço e acabam ficando submetidos às lógicas de exceção e dificilmente integram a rotina da sala de aula.” (ANGREWSKI, 2015, p. 20116). Em algumas situações, trechos de filmes apresentam-se como melhor possibilidade de inserção do cinema nas aulas. O Guia de Tecnologias Educacionais - Edição 2013, do Ministério da Educação, indica que trechos de filmes são tecnologias educacionais que favorecem as práticas didático-pedagógicas:

[...] trechos de Filmes podem ser utilizados como uma alternativa educacional para a investigação de temas, conceitos e conteúdos que compõem as disciplinas escolares. Essa possibilidade de trabalho com o trecho de filme na sala de aula, se dá a partir do entendimento de que os filmes podem complementar, enriquecer, ampliar e aprofundar os temas trabalhados nas diversas disciplinas do currículo. Nesse sentido, os trechos das obras cinematográficas podem ser entendidos como textos que convidam à leitura e à interpretação audiovisual,



mostrando-se como uma prática pedagógica importante (BRASIL, 2013, p.35).

Do estudo da eficácia do cinema em sala de aula fica evidente que ele pode auxiliar no aprendizado dos mais variados conteúdos. Especificamente na forma de documentário ele pode revelar aos alunos o retrato de uma realidade importante para a compreensão de conteúdos curriculares e que outra forma não seria possível a visualização ou contato direto, como é o caso da temática abordada neste relato de experiência.

### **AS REALIDADES DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO**

É sabido que a situação carcerária brasileira, há muito tempo, beira ao caos. As condições de desestruturação são preocupantes e revelam-se por meio de superlotação, torturas e maus tratos, condições inadequadas de vida, assistência de saúde e jurídica deficientes, ausência de Hospital de Custódia (para doentes mentais) são alguns exemplos de violações de direitos humanos que ocorrem no interior das unidades.

Dos dados colhidos pelo Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro observa-se “o incremento dos índices de superlotação, ainda mais grave nos estabelecimentos destinados a internos do segmento masculino, muito embora o crescimento da população carcerária feminina seja mais acelerado”. (BRASIL, 2016, p. 19).

Tais condições geram efeitos devastadores que encontram na precariedade das condições estruturais das prisões e das forças de segurança meios para que ocorram fugas de presos e rebeliões. Todos esses aspectos são merecedores de críticas que trazem à tona questões sobre a eficácia das penas de prisões.

Na contramão da tendência mundial de redução do número de pessoas encarceradas, o Brasil aumenta, a cada ano, 7% a sua população carcerária. Atualmente, há 300 presos para cada 100 mil habitantes; no mundo essa média é de 144. (JUSTIÇA GLOBAL, 2016, p.15).

Destaca-se que os diagnósticos elaborados pelo Departamento Penitenciário Nacional (2014) revelam que o Brasil vivencia uma tendência de aumento das taxas de encarceramento em níveis preocupantes. Com contingente atual, o país é a quarta nação com maior número absoluto de presos no mundo, atrás apenas de Estados Unidos, China e Rússia. Quanto a



análise do perfil da população carcerária brasileira aponta-se para uma maioria de jovens (55,07% da população privada de liberdade tem até 29 anos), para uma maioria de negros e pardos (61,67% da população presa), e para uma população com precário acesso à educação (apenas 9,5% concluíram o ensino médio). (BRASIL, 2014, p. 6).

Entre as pessoas privadas de liberdade 75,08% são pessoas analfabetas ou com ensino fundamental incompleto ou completo. (BRASIL, 2014, p.46). Logo, a baixa escolaridade e o não acesso ao ensino público de qualidade são dados marcantes da população prisional. A Lei de Execução Penal e as Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões (Resolução nº 02/2010 – CNE) preveem a escolarização dentro sistema prisional, ofertada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), confirmando que o direito humano à educação é parte integrante da dignidade humana, bem como contribui para ampliá-la. Apesar disso, em 2014, apenas 13% da população prisional participava de alguma atividade educacional, formal ou não. (BRASIL, 2014, p. 59)

Concebe-se a pena de prisão como um dos atos de reprimenda que podem ser aplicados ao indivíduo que desacata as leis impostas pelo Estado, culminando com a privação de um bem jurídico, neste caso, a liberdade.

A princípio, a prisão tinha o intuito de preservar o indivíduo fisicamente até o momento do julgamento e execução das verdadeiras penas existentes, dentre elas, as de mutilações, penas de tortura e a pena de morte. Aos poucos, as penas corporais e a pena de morte foram desaparecendo, cedendo lugar às privativas de liberdade. Assim, iniciou-se a construção de inúmeros presídios, todos voltados a reeducação dos criminosos, com o objetivo de punir e também regenerar os prisioneiros, fazendo com que eles se arrependessem do mal causado à sociedade. (OLIVEIRA FILHO, 2016).

Atualmente, várias teorias tentam explicitar as finalidades da pena, o ordenamento jurídico brasileiro adota a teoria conhecida como mista. De acordo com ela, a aplicação da pena visa a reeducação do condenado e a intimidação coletiva. É com base nesta teoria que Fernando Capez (2005) define a pena como:

[...] sanção penal de caráter aflitivo, imposta pelo Estado, em execução de uma sentença, ao culpado pela prática de uma infração penal, consistente na restrição ou privação de um bem jurídico, cuja finalidade é aplicar a retribuição punitiva ao delinquente, promover a sua readaptação social e prevenir novas transgressões pela intimidação dirigida à coletividade. (CAPEZ, 2005, p.346).



Nesse sentido, busca-se a conciliação entre o caráter retributivo da pena, em resposta ao mal causado pelo ofensor, com os objetivos da prevenção pela intimidação social.

O nosso Código Penal, que é do ano de 1940, já passou por inúmeras alterações, que incluíram um novo sistema de penas. Visando ultrapassar a tendência ao encarceramento massivo, prevê-se, atualmente, penas restritivas de direitos e pecuniárias, autônomas e substitutivas das privativas de liberdade, bem como normas de execução penal que incluem os regimes aberto, semiaberto e fechado. Em 1984, entrou em vigor a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210), cujas normas buscam a ressocialização dos presos, prevendo, dentre outros instrumentos para esse fim, a progressão dos regimes, a permissão de saída e a remição das penas pelo trabalho e pelo estudo. (BRASIL, 2016, p.34).

O artigo 10 da Lei de Execuções penais afirma que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” e “a assistência estende-se ao egresso” (BRASIL, 1984). Neste mesmo artigo ainda são previstas as atenções básicas que devem ser prestadas aos presos, como a assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Sendo assim, percebe-se que ao condenado e ao internado devem ser assegurados todos os seus demais direitos não atingidos pela sentença ou pela lei, em outras palavras, a restrição imposta pena privativa de liberdade deve atingir o seu direito de locomoção, permanecendo o preso com seus outros direitos que garantem sua dignidade. Porém, como já foi visto neste trabalho a realidade dos presídios brasileiros não favorece condições para manutenção da garantia de direitos e condições para ressocialização.

A letra da lei é difícil de compatibilizar com a natureza da pena de prisão, especialmente em um contexto em que o número de pessoas presas cresce rapidamente e outras prioridades da política pública impedem que se invistam recursos compatíveis com aqueles que seriam necessários para a garantia desses direitos. (BRASIL, 2014, p. 51).

É necessário que a pessoa que eventualmente infringiu uma norma penal, e por isso, cumpre uma pena privativa de liberdade, seja convencida pelo Estado a deixar as atividades criminosas. Para isso, o sistema penitenciário deve mostrar caminhos que tragam mais benefícios do que o crime. Se durante o tempo de reclusão do apenado, e também ao egresso,



não sejam oferecidas possibilidades de promover sua ressocialização, provavelmente ele torna-se um potencial reincidente, voltará a delinquir e reproduzir as violências que experimentou dentro da prisão.

Assim, o cumprimento da pena condizente com a dignidade da pessoa humana abre possibilidades de verdadeira ressocialização.

## **METODOLOGIA**

A prática pedagógica, cujo relato apresenta-se neste trabalho, foi proposta na disciplina de “Cinema e Sociedade”, ministrada pelo professor Me. David José de Andrade Silva, no curso de especialização *lato sensu* em Educação e Sociedade, do Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho. O objetivo foi a aplicação de uma atividade em sala de aula, utilizando material audiovisual, para se perceber e avaliar, por meio de uma visão crítica, as possibilidades do uso do cinema como mídia educacional.

Buscando-se trazer ao meio acadêmico algumas compreensões acerca do uso do cinema em sala de aula, utilizou-se nesta pesquisa, uma base metodológica de abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito da investigação em educação. Como procedimentos técnicos foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

Na pesquisa qualitativa os dados são recolhidos em formas de palavras, sendo que estas assumem particular importância tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. Tenta-se descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Pretendeu-se explorar, como conteúdo a ser abordado, o papel da pena de prisão, o que leva subtemas como a situação do sistema carcerário, os direitos humanos dos presos e sua ressocialização. Escolheu-se como lugar da atividade, o Colégio Estadual Anésio de Almeida Leite, localizado em região periférica da cidade de Jacarezinho/PR. Essa instituição de ensino conta com aproximadamente 620 alunos, de ensino fundamental e médio, em sua maioria pertencentes a classes sociais menos favorecidas.

A turma escolhida foi o 3º ano do ensino médio e a disciplina de Sociologia, sendo o espaço de duas aulas cedido pela professora responsável. A atividade foi realizada no início do mês de dezembro de 2016, próximo ao final do ano letivo, e estavam presentes 21 alunos.



Como parte do planejamento para a execução da prática pedagógica, houve previamente pesquisa bibliográfica e documental sobre os temas, para construção de embasamento teórico a ser apresentado aos alunos.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário. A elaboração das perguntas foi pensada de forma a abranger os principais temas apresentados durante a exposição teórica e no documentário, bem como identificar as representações dos alunos sobre tais assuntos. Por representações entende-se, neste trabalho, os “fatos de palavras e de prática social” (LEFEBVRE, 2006, p.103). Para Lafévre as representações não estão presentes apenas nos discursos dos sujeitos, mas também nas diversas ações que realizam, no que é percebido, concebido e vivido. (LEFEBVRE, 2006, p. 31-33).

Os estudantes citados nesta pesquisa serão identificados pela palavra ALUNO, seguida de uma letra diferenciadora.

O recurso audiovisual foi selecionado de acordo com a temática, e de forma que pudesse abranger vários aspectos dela como: o retrato da vida dentro da prisão sob a ótica de quem já está inserido nela, de quem chega para o cumprimento da pena e terá que enfrentar suas adversidades e de quem está prestes a ganhar o direito à liberdade. Neste sentido, o documentário “O Cárcere e a Rua”, do ano de 2004, com direção de Liliana Sulzbach, pareceu o mais apropriado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O documentário “O Cárcere e a Rua” narra a história de três presidiárias, na penitenciária Madre Pelletier, em Porto Alegre/RS. Cláudia, de 58 anos, é a presidiária mais antiga e respeitada da instituição prisional, após 28 anos na prisão ganha o direito ao regime semi-aberto, sonha reencontrar-se com o filho que não vê desde o início do cumprimento da pena. Pouco antes de deixar a penitenciária, Cláudia passa a proteger em sua cela a jovem Daniela, de 19 anos, que recém-chegada à prisão corre riscos perante às outras detentas, por ser acusada de ter matado o próprio filho. Há também Betânia, de 28 anos, que assim como Cláudia passará a cumprir a pena em regime semi-aberto e enfrenta as incertezas de quem volta para a rua.

A realização da atividade com os alunos em sala de aula, iniciou-se com a contextualização do histórico da pena de prisão e seus objetivos, dados da realidade carcerária



no Brasil, conceitos de ressocialização e reincidência. Sempre com o estímulo ao debate junto aos alunos.

Em seguida, foi exibido o documentário em três trechos, cada um contendo a história de cada personagem (Cláudia, Daniela e Betânia). Preferiu-se essa forma de exibição, fragmentada, para possibilitar o estímulo a reflexões e discussões pelos alunos, pois logo após a exibição de cada trecho os alunos ressaltaram os aspectos que mais lhe chamaram a atenção em cada uma das personagens.

Continuamente, foi solicitado aos alunos que respondessem um questionário com três indagações.

Quanto a primeira questão – *Você acredita que a pena de prisão recupera o preso para que ele viva novamente em sociedade?* – as respostas mostraram que a maioria dos alunos acredita que, após o cumprimento da pena, o cidadão deve ser reintegrado à sociedade, estando apto a viver nela novamente e desenvolver sua vida, porém complementam com a observação de que o egresso enfrentará dificuldades e preconceitos.

A sociedade deve aceitar a recuperação do preso (ALUNO C)  
Com o distanciamento da sociedade ele pode rever seus conceitos e algumas atitudes, esse tempo no cárcere deve servir para ressocializá-lo. (ALUNO E)  
[...] mas não serão todos que o acolherão na sociedade. (ALUNO F)

No segundo questionamento – *Você acha que as condições dentro da prisão devem ser melhoradas?* – predominaram respostas no sentido de que deve haver melhorias na condição de vida nos presídios, havendo a menção à dignidade dos presos.

Sim, são todos humanos [...] (ALUNO F)  
Mesmo tendo que cumprir pena, ele tem que ter uma vida digna (ALUNO J)  
[...] precisa melhorar a infraestrutura para o corpo, mas também melhorar para o psicológico. (ALUNO I)  
Condições minimamente humanas, para a ressocialização do indivíduo, devem ser exigidas e cumpridas. (ALUNO E)

As respostas que opinavam pela não melhoria das condições nos presídios tinham como justificativa a falta de merecimento dos presos e uma forma de evitar reincidência, pelo temor de voltar à prisão.



A terceira pergunta – *Para você, qual o pior aspecto em se cumprir uma pena de prisão?* – a maioria das respostas revelaram que ficar longe da família seria o pior aspecto. Desta forma, o rompimento da convivência familiar foi fator negativo destacado pelos alunos:

Ficar longe da família é o pior aspecto [...] (ALUNO C)  
Ficar longe da família, porque você estando na prisão vai sofrer e sua família também (ALUNO A)  
[...] o pior é sua família não te visitar na prisão e ver sua família chorando por você estar preso. (ALUNO H)

Outros aspectos ressaltados foram: não poder explorar a vida, as dificuldades de colocação profissional após o cumprimento da pena, o tempo ocioso dentro da prisão, entre outros.

As respostas revelaram as representações a respeito do sistema prisional por parte dos alunos. Sendo que predominaram as seguintes percepções: os alunos acreditam que após a cumprimento da pena o cidadão tem condições de ser integrado a sociedade e desenvolver sua vida, apesar de encontrar dificuldades para isso em razão do preconceito e aceitação social; as condições de vida dentro dos presídios precisam melhoradas, para respeito à condição humana; e o distanciamento da convivência familiar é o pior aspecto ao ter que cumprir uma pena de reclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a experiência da exibição do documentário, percebeu-se o cinema como recurso capaz de levar ao aluno uma maior compreensão de determinado conteúdo.

Rompeu-se com o modelo tradicional de aula e trouxe para ela um universo que por circunstâncias os alunos não poderiam presenciar *in loco*. A realidade das imagens e depoimentos dos personagens trouxe um enquadramento mais abrangente do lugar, qual seja, o sistema carcerário e as incertezas de seus sujeitos ao voltarem para as ruas, a vulnerabilidade social e a necessidade de reconhecimento da dignidade humana.

Apresentação do documentário enriqueceu a aula na medida em que os depoimentos das presidiárias, com suas angustias e expectativas, proporcionou aos alunos subsídios para refletirem e formarem opinião sobre o assunto.



Percebeu-se que os alunos reconhecem os direitos humanos dos presos, tanto no período do cárcere, como na necessidade de sua reinserção social.

Evidenciou-se a necessidade de metodologias para a problematização do filme, de forma que não seja exibido sem a devida contextualização e planejamento, e sem despertar o senso crítico no espectador/aluno.

Assim, ficou evidente, que o filme pode auxiliar na educação e no aprendizado dos mais variados conteúdos a serem abordados.

### **ABSTRACT**

#### **CINEMA AND EDUCATION: REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL ON THE PRISON SYSTEM**

Cinema, used as an educational medium, has the possibility of being inserted in the classroom and performing a didactic function in which the information transmitted will be heard and visualized, thus facilitating the student's understanding of the subject. With this work, the objective is to present an experience proposed in a sociology class, in the High School of the Anésio de Almeida Leite State College, in the city of Jacarezinho. In order to understand how documentary cinema can be interesting in approaching disciplinary content, a debate has been held on the conditions for the execution of the custodial sentence, the effectiveness of the total institutions, and the human rights of prisoners, together with the exhibition of the Brazilian documentary "O Cárcere e a Rua" - 2004. The film shows the story of three prisoners in a penitentiary in Porto Alegre, the challenges of life in prison and the difficulties to reinsertion in society after serving the sentence. In this way, it was observed that the film, through the images and testimonies of the characters, brought to the classroom the reality of the themes discussed, breaking with the traditional model of class.

Keywords: Cinema. Classroom. Prison System.

### **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE. 2007.

ANGREWSKI, Elisandra. Utilização do Cinema no Ensino de Sociologia: o que os professores têm a dizer?. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 7, 2015, Curitiba/PR. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba. p. 20113 – 20123.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro – 2016**. Brasília, DF, 2016



\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN – Dezembro de 2014**. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território 2013**. Brasília, DF, 2013.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**, Volume 1: Parte Geral (arts. 1º a 120). 9º ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

CASTILHO, Aurea. **Filmes para Ver e Aprender**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

OLIVEIRA FILHO, Gabriel Barbosa G. de. **A origem e história das penas: o surgimento da pena privativa de liberdade**. 2016. Disponível em: [http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=14030](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14030). Acesso em: 16 out. 2017.

JUSTIÇA GLOBAL (Org.) **Quando a liberdade é exceção**. A situação das pessoas presas sem condenação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Justiça Global e Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro, 2016.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, Edición conmemorativa 70 aniversario (1983, 1ª ed. FCE) 2006.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo: ECA - Moderna, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios\\_pessoais/vidsal.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf)> Acesso em: 22 out. 2017.



## 23 LIVROS DIDÁTICOS E POSSIBILIDADES PARA ANÁLISE DE IMAGENS A PARTIR DA LEI 10.639/03 ATUAL LEI 11.645/08

Roberta Cristina Carvalho Chagas  
Especialista UEL

Este artigo é resultado da pesquisa de Especialização em História Social pela UEL, concluído em 2012. O tema do trabalho foi Imagens nos livros didáticos de história possibilidades para o debate a partir da lei 10.639/2003 atual 11.645/2008.

[roberta@uenp.edu.br](mailto:roberta@uenp.edu.br)

### RESUMO

O mundo contemporâneo é permeado por uma variedade de imagens. É preciso que o professor instigue os alunos e possibilite o desenvolvimento do raciocínio e do senso crítico, pois, assim, poder-se-á decodificar imagens e compreender os seus sentidos. É neste caminho que desenvolvemos essa pesquisa com o intuito de compreender se os instrumentos iconográficos presentes nos materiais didáticos contemporâneos dialogam com a Lei 10.639/03 atual Lei 11.645/08 analisar essas fontes para uma leitura específica, ou apenas complementa textos entendidos como mera ilustração com o objetivo de tornar as páginas dos livros mais chamativas e convincentes. No presente trabalho, propomos uma reflexão sobre a metodologia de análise das imagens através da lei e dos livros didáticos de história como objeto de estudo.

Palavras-chave: Leis 10.639/03 e 11.645/08; Imagem; Livro Didático e Ensino de História.

### INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a história do Brasil, defrontamos em seu início com a história da África. A relação entre as duas nações tem como elo o negro africano trazido pelos portugueses como escravos da época moderna. Estes homens e mulheres vistos como “inferiores” iriam transformar o cenário da colônia portuguesa na América. A escravidão surgiria como solução para os problemas de mão-de-obra e também como o momento de dominação do homem pelo homem.

A historiografia sobre a escravidão no Brasil trouxe consigo o problema de diversas interpretações e os historiadores, priorizando suas correntes de pensamento, fizeram de seus estudos a “verdade sobre a escravidão no Brasil”.

As décadas de 1930 e 1940 são conhecidas como período clássico pelos estudos historiográficos sobretudo do negro e da escravidão, ainda em seus primeiros passos. Também



é no início da década de 1930 que se muda o enfoque e a forma de analisar o escravo, a visão preconceituosa, típica do final do século XIX, perde força.

A influência da Nova História trouxe condições de analisar todos os aspectos do cotidiano dos escravos e ex-escravos, a luta por melhores condições de vida, as relações de conflitos entre os senhores e seus escravos.

Podemos perceber que alguns pesquisadores tratam o tema da escravidão, não de forma direta como objeto principal, mas realizam trabalhos importantes, sobretudo na Pós-Abolição. O novo horizonte que norteou os estudos e trabalhos sobre a escravidão e trabalhos deve-se não apenas ao centenário da abolição, ocorrido em 1988, mas as novas problemáticas estipuladas por pesquisadores que têm como pressuposto estudar não apenas a escravidão no Brasil, mas sim entender o país de origem desses homens e mulheres escravizados.

Na metade do século XX, a compreensão que se tinha de escravidão no Brasil era um debate historiográfico, que priorizava a economia e transformava o negro em mercadoria. Nesse sentido, ele deixou de fazer parte da história do trabalho, deixou de representar as diversas culturas e costumes, deixou de fazer parte da construção do país.

No início dos anos 1980, com o advento da História Nova, o negro é visto como sujeito capaz de modificar a sua condição. Alguns historiadores veem na análise de E. P. Thompson, um referencial a ser utilizado, com propostas a contribuir de forma positiva para uma nova maneira de compreender a problemática do negro e o processo de sua escravidão.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo verificar se os livros didáticos de história selecionados obedecem aos critérios elaborados pela equipe de avaliação do PNL D, sendo eles; metodologias, avaliação e, principalmente, a inserção da temática “História e Cultura Afro – Brasileira” a partir da lei 10.639/2003.

O negro neste artigo é visto como um componente fundamental na construção histórico-cultural do país, que luta por melhores condições de vida. Ele sobrevive e procura construir seus valores às margens de uma sociedade que não o quer e não o vê em pé de igualdade: vê o negro como inferior, devido ao legado da escravidão, sistema fortemente inserido na mentalidade dessa sociedade. Nesse sentido, suas possibilidades de acesso à instrução são limitadas, o que dificulta seu entendimento sobre a realidade em que vive, mas não o limita em sua resistência.

Entendemos que as contribuições de todas as correntes historiográficas são importantes e continuam sendo no momento em que se inicia o estudo sobre o negro.



Cada vertente tem seu espaço dentro da historiografia. As contradições devem ser vistas e analisadas de forma positiva, não de maneira a excluir, mas possibilitar reflexões futuras. Por meio desta pluralidade, é possível perceber que a escravidão se tornou um campo amplo e importante de investigação, expandido a partir das discussões sobre a elaboração da Lei 10.639/03, que tem por obrigatoriedade trabalhar a temática nas escolas públicas e privadas no país.

Nessa direção, pensar a utilização das imagens nos livros didáticos de história a partir da Lei 10.639/03, significa verificar como se apresenta aos alunos esse objeto, considerado um documento historicamente produzido e analisado por pesquisadores da área. Este artigo está dividido em três partes, que versam sobre temas referentes ao livro didático de História no Brasil, à Legislação compreendendo a Lei 10.639/03 e suas variantes e por último, a análise dos livros didáticos selecionados.

A primeira parte se refere ao livro didático de história no Brasil. Na segunda parte ao controle de qualidade estatal: INL, COLTED, PNLD e PNLEM, os livros didáticos, políticas públicas, consumo e possibilidades para análise de imagens a partir da Lei 10.639/03. É apresentada uma discussão sobre o histórico dessa legislação seus desafios na prática da escola e as transformações para o campo do ensino de História.

O terceiro e última parte deste artigo constitui-se uma análise de fonte, ou seja, uma análise dos quatro livros didáticos escolhidos. Para a seleção dos livros um dos critérios utilizados foi observar se os livros são indicados ao ensino fundamental e também se foram utilizados nas redes públicas de ensino.

As coleções analisadas no trabalho são: *Projeto Araribá: História*, de Maria Raquel Melani; *História Temática: Diversidade cultural e conflitos* de Andrea Rodrigues Dias Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli. Junior; *História em Projetos* de Maria da Conceição de Oliveira, Carla Miucci Ferrarese e Andrea Paula Santos e, por último, *História em Documento: Imagem e Texto* de Joelza Ester Rodrigues. Assim, pesquisadores que estudam a inserção dessa temática, contribuem para a discussão sobre um povo que lutou e luta diariamente por espaço, dentro desse universo antagônico e complexo que é o Brasil.



## **O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

Pesquisas realizadas por autores como Kazumi Munakata, Circe Bittencourt, Décio Gatti Júnior, entre outros, apontam a primeira década do século XXI como um período significativo para os estudos sobre o ensino de história e, em especial, sobre os livros didáticos.

O livro didático de História, visto como um instrumento de base para o conhecimento do aluno, mediador entre ensino e aprendizagem, tem como função, além de outras, abordar as diversidades de nosso país, entre elas, o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Um ponto importante a considerar em relação ao crescimento de produção dos livros didáticos é a vinculação com as políticas públicas educacionais do país.

A produção do livro didático de História esteve ligada à consolidação da História como disciplina escolar a partir do século XIX, pois, antes desse período, a História era ensinada de forma dispersa e “espontânea” dentro de outras disciplinas.

O livro didático de História tem uma característica muito especial: ele é formador de identidades não que as obras didáticas de outras disciplinas não resultem nessa finalidade, mas no caso da disciplina de História, o fato ocorre de uma maneira mais clara e objetiva.

Gatti Junior define livros didáticos como:

Materiais impressos, estruturados, destinados ou adequados a serem utilizados num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadorias; depositários de conteúdos educacionais; instrumentos pedagógicos; portador de um sistema de valores; suportes na formação de uma História Nacional; fontes de registros de experiência e de relações pedagógicas ligadas a políticas pedagógicas da época (2004, p.35).

O livro didático é um objeto cultural complexo e, muitas vezes, ele é o único livro dentro da casa da maioria dos brasileiros, com o qual adultos e crianças entram em contato, seja através da leitura dos textos ou de rápidas consultas.

Pesquisas mais recentes sobre o livro didático de História problematizam as relações entre Estado, editoras e público consumidor, em especial, o professor. Grupos de acadêmicos responsáveis pelas avaliações têm apresentado reflexões sobre esse processo em publicações diversas e participado de debates nos encontros da área de História. (MIRANDA E LUCA, 2004.p.128).

Na visão de Circe Bittencourt, os livros didáticos são:



Mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico. (...) O livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores de uma ideologia, de uma cultura.” (BITTENCOURT,1993, p. 3).

A partir dos apontamentos destacados, intensas polêmicas e críticas de muitos setores são geradas, mas o livro didático tem sido considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

A utilização do livro didático como material auxiliar do professor para a difusão do saber escolar não é uma prática recente. Baseia-se em uma construção historicamente estabelecida; como meio de comunicação, seu desenvolvimento pautou-se em adequações a questões sociais e políticas.

Luca e Miranda definem esse material como uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras.

Entre uma ponta e outra, os efeitos normalizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência. (LUCA e MIRANDA, 2004, p.132).

Dois autores que praticamente dominaram a produção de livros didáticos de História no início da República foram: João Ribeiro<sup>14</sup> e Joaquim Manuel Macedo<sup>15</sup>, principalmente em relação à História do Brasil. Ambos seguiram a metodologia proposta pelo IHGB e, sendo assim, foram inspirados por Von Martius e pelas teorias de Varnhagen. Macedo privilegiava a contribuição de Portugal para o passado do Brasil, enquanto Ribeiro tentava explicar a formação e a economia brasileira.

As obras desses autores tiveram uma enorme vendagem, considerando a população da época. No caso de Macedo, uma de suas obras teve onze edições com uma média de seis mil

<sup>14</sup>GASPARELLO, Arlette Medeiros. Os dados foram consultados em *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo, Iglu, 2004. João Ribeiro ficou conhecido como historiador por escrever uma obra didática que representava um dos modelos de construção da identidade nacional.

<sup>15</sup>Sócio do Instituto, professor catedrático de História do Brasil, e autor de um dos livros didáticos de maior repercussão entre o final do século XIX início do século XX. Autor de *Lições de História do Brasil* preocupou-se com o método para se ensinar os conteúdos propostos. Ao escrever o livro, Macedo estabeleceu ligações entre as produções do IHGB, deixando também explícita suas referências à obra de Varnhagen. Joaquim Manuel de Macedo contribuiu para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil.



exemplares por edição, o que foi uma grande revolução educacional no campo de livros didáticos, vendidos até a década de 1960.

## **INL, COLTED, PNLD E PNLEM: O CONTROLE DE QUALIDADE ESTATAL**

A partir da segunda república, com o fortalecimento do Estado e aproximação com a educação, criaram-se meios para que se tivesse um maior controle na produção e nos conteúdos dos livros didáticos, principalmente os de História.

Em 1937, o Estado Novo com o incentivo do ministro Gustavo Capanema, cria um órgão específico para formular uma política específica do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL), que contribui para maior legitimação e conseqüentemente, para o aumento de sua produção. Tendo como principal objetivo formar cidadãos nos moldes dos interesses do Estado deste modo, estava traçado o caminho para se formar o verdadeiro cidadão, capaz de cumprir corretamente todas as suas tarefas conforme seus interesses.

Mais tarde, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), que definia algumas normas e objetivos a serem seguidos, tanto em relação ao conteúdo quanto à confecção do livro didático. Segundo esse órgão, o material didático deveria atender ao “desenvolvimento físico e moral” entre outros; deveria ter sua capa feita com papel durável para maior resistência; conter ilustrações atraentes para o aluno esclarecer ideias, refletir a realidade e reforçar informações referentes ao conteúdo.

O decreto 9.154 de 01 de janeiro de 1985 criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que veio reforçar e organizar de uma forma mais efetiva a produção dos livros didáticos, estabelecendo normas mais específicas para o controle de “qualidade”, tanto em relação ao conteúdo quanto ao aspecto físico dos livros direcionados ao ensino. O PNLD veio também regularizar a aquisição e a distribuição dos livros didáticos em todo o país.

Em 2004 com a extensão da distribuição gratuita do material didático aos alunos do Ensino Médio o governo federal implantou o PNLEM (Plano Nacional do Livro para o Ensino Médio), um sistema semelhante ao PNLD criado em 1985, que tinha o controle dos livros didáticos produzidos para o ensino fundamental.



É interessante ressaltar que tanto o PNLD quanto o PNLEM, além de seguirem suas normas próprias, também seguem a LDB - Lei de Diretrizes e Bases e os PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em especial para o ensino de História, as determinações das políticas públicas mais recentes instituíram outra perspectiva curricular a partir da Lei nº 10.649/2003 e da Lei nº 11.645/2008 a qual tem mobilizado a comunidade, no sentido de repensar o conhecimento histórico escolar.<sup>16</sup>

Embora delegando a produção a empresários particulares, o Estado brasileiro exerceu uma constante vigilância sobre a produção didática. Desde os anos 1930, com a centralização da política educacional no Ministério da Educação e Saúde (MES), foram se multiplicando as siglas de órgãos envolvidos direta ou indiretamente com a produção de livros didáticos.

Mais recentemente, o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático tem chamado a atenção dos pesquisadores, devido aos diversos sujeitos envolvidos: o Estado, as universidades públicas, editoras privadas, autores, professores da rede pública, estudantes e a sociedade em geral, políticos, imprensa e pais de alunos, que questionam principalmente, os critérios de metodologias e avaliação, metodologias de ensino- aprendizagem e aspectos visuais

Captar a historicidade desse objeto é também perceber o diálogo que ele estabelece com os discursos ou mitos fundadores consolidados e reelaborados ao longo do tempo e, concomitantemente, percebê-lo como um lugar onde se faz escolhas:

Cada uma dessas escolhas é (de)marcada por lugares e interesses distintos (do escritor ao produtor, do copidesque ao consumidor) por seleções, argumentações, significações e subjetividades. Cada livro é escolha e recortes, produções possíveis, inventários que ganham visibilidade. A escrita dessa história é singular e plural ao mesmo tempo, tanto para cada autor, quanto para cada leitor.” (OLIVEIRA, 2007, p. 68-69).

Os estudos sobre manuais didáticos apontam que é necessário observar o autor. No momento da elaboração das obras um ponto a destacar é o crescimento da equipe editorial na última década. Os diversos responsáveis pelos livros autores, comentadores, cartógrafos,

---

<sup>16</sup> Trata-se da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394/96 (LDB) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e da Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008 que determina “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígena.”



editores, programadores ressaltam que o visual é fundamental nas etapas de um livro, pois determina a produção e qualidade dos mesmos.

## **LIVROS DIDÁTICOS E POSSIBILIDADES PARA ANÁLISE DE IMAGENS A PARTIR DA LEI 10.639/03**

Nos livros didáticos não é possível transmitir na íntegra o que está contido no material didático. Implica seleção de conteúdos, adaptação e simplificação, de modo a adequá-los à capacidade dos alunos em cada nível do seu desenvolvimento.

A reflexão sobre esses documentos levanta algumas problemáticas, que para serem discutidas, faz-se necessário abordar a concepção e os debates sobre currículo escolar de história após o processo de redemocratização do país depois do regime militar. A partir desse momento, se tem no Brasil a construção, por parte de alguns Estados, de currículos escolares amplos que planejaram o ensino nas redes escolares públicas e privadas em todo o país. Pontuar conceito de currículo é significativo para esta discussão. Portanto, é fundamental dar ciência que ele é entendido a partir do enfoque que Tomaz Tadeu da Silva expõe na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. (...) Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra pergunta “o que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “o que devem se tornar?”. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2001, p.15)

Outra pesquisadora que também enfatiza esse debate, presente na década de 1980 é Flávia Eloísa Caimi, que busca espaços de discussão que se fizeram necessários para que as mudanças almejadas se efetivassem. Foram congressos, seminários, publicações de coletâneas, que redimensionaram as teorias, métodos, conteúdos e linguagens da disciplina. (CAIMI, 2001). Aqui, é importante a lembrança da publicação da obra organizada por Marco Silva, *Repensando a História*, que norteou as falas acerca do tema na década de 1980.

Bittencourt (1998) apropriadamente chama a atenção quanto à forma como os currículos brasileiros, de maneira geral, foram construídos nos anos de 1980, evidenciando a história como a disciplina com maior responsabilidade na formação da cidadania, não fugindo



à tradição francesa seguida no Brasil. O conceito de cidadania proposto limita-se à cidadania política, capaz de formar um eleitor para a democracia do modelo liberal, para as quais é necessário formar um cidadão motorista, um cidadão preocupado com o meio ambiente, com o trânsito e com o voluntariado para auxiliar as escolas públicas.

Para se incluir um cidadão engajado na sociedade, no ambiente escolar é necessário um sujeito participativo, que leva o conhecimento prévio para discussões em sala de aula.

Quando o professor ensina com a proposta de valorizar as expectativas dos alunos, estes, por sua vez se interessam e os dois passam a ser o sujeito da ação contribuindo para o conhecimento de ambos.

Se na estrutura do ensino contiver apenas o professor que ensina e o aluno que aprende essa análise será considerada simplista. Segundo Lana Mara de Castro Siman (2004), o professor não age apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto, o docente se vale de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo.

Pesquisar a inserção da temática “História e Cultura Afro – Brasileira.” a partir da lei 10.639/2003, incorporando como fonte imagens nos livros didáticos de história, requer que se examinem também os aspectos editoriais, geralmente, desprezados como “técnicos”. É preciso também reconstruir todos os momentos pelo qual o livro percorre até chegar à sala de aula, desde a concepção, de produção e a avaliação, até a venda e a compra.

Nesse sentido, entende-se que os textos e o projeto gráfico (capa, iconografia, diagramação) dos manuais didáticos podem revelar rupturas e continuidades, memórias prolongadas, refundadas, adaptadas, questionadas por “autores que narram, que interpretam, que selecionam o que escrever, que escrevem o que ensinar, que ensinam o que desejam que os outros sujeitos aprendam e apreendam.” (OLIVEIRA, 2007, p. 68-69). No ano de 2004 foram desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>17</sup> para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, cujo principal objetivo é oferecer à população afrodescendente uma resposta aos grupos oprimidos pela escravidão.

---

<sup>17</sup>Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações as avaliem e reformulem no que e quando necessário.



É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas, também, como meta e direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana,2004,p.17).

Como se vê essas políticas tem como foco corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Busca-se desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira: mito que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos níveis que os brancos, é por falta de competência, pois são inferiores. Segundo Silva:

Essas teorias influenciaram e dividiram os estudos dedicados à questão racial no Brasil, refletindo-se nas políticas públicas como subsídios para a imigração; refletiram-se ainda na intelectualidade brasileira e nos demais grupos da população. Para diversos intelectuais, a crença no branqueamento como redenção do país se tornou nos anos 1920 um suporte ideológico, havia a concordância com uma visão de mundo de futuro pela qual subtendia-se que o país melhoraria à medida que os negros desaparecessem. (SILVA, 2007,p.140.)

Percebe-se que os estudos que tinham o intuito de valorizar o ensino da História e Cultura Afro- Brasileira, tiveram um caminho bastante complexo. Como fruto desses debates e uma busca para o ensino de história da África e Afro- Brasileira, destacam-se os trabalhos de Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Dantas. Essas autoras discutem o que fazer com o passado que se recusa a passar, a partir de ações afirmativas e propõe também reivindicações por políticas de reparação, ou seja:

Nos últimos tempos, em diversas partes do mundo, ganharam importância a reivindicação por políticas de reparação feitas por grupos que foram oprimidos ou derrotados, em algum período de sua história, em condições contrária as convenções universais de direitos humanos. Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações como também o que se convencionou chamar de dever de memória <sup>18</sup>. (ABREU, MATTOS, DANTAS, 2010 p.21).

---

<sup>18</sup> Ver artigo Martha Abreu, Hebe Mattos, Carolina Vianna Dantas. *Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores*. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.



Entendendo o desenvolvimento de obras didáticas como um campo de produção, imposição, circulação e apropriação de modelos e representações culturais, busca-se verificar se os livros didáticos obedecem aos critérios e metodologias da avaliação e principalmente, a inserção da temática “História e Cultura Afro – Brasileira.” a partir da lei 10.639/2003.

Tomando os manuais didáticos da disciplina de História como objeto de estudo, este artigo tem como objetivo analisar a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” através dos livros didáticos de história, mais precisamente os da coleção *História em Projetos velhos mundos e mundos novos, Encontros e Desencontros- do século XV ao XVIII, História Temática diversidade Cultural e Conflitos, Projeto Araribá e História em documento imagem e texto.*

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante o desenvolvimento do presente artigo, foi possível perceber o lugar que as reproduções de pinturas ocupam na pesquisa histórica. Também possibilitou pensar como uma representação de pintura presente no livro didático através da Lei 10.639/03 é importante, haja vista quando trabalhada como uma fonte de pesquisa e analisada adequadamente, pois significa estabelecer condições aos alunos de pensarem criticamente.

Em determinados livros analisados, são apresentados aos alunos os conteúdos da disciplina e os documentos utilizados para o estudo dos acontecimentos. No entanto, a apresentação dos documentos ainda está ocorrendo de maneira falha, pois às vezes, faltam referências às informações que o caracterizam como tal não possui os devidos créditos.

A análise dos livros criou condições para se pensar em questões interessantes. Com as observações estabelecidas no decorrer deste trabalho, foi possível verificar que, diante das críticas e sugestões a respeito da utilização da Lei 10.639/03 os livros didáticos analisados buscaram proporcionar uma boa relação entre texto, imagem e legislação. Porém, ainda falta pensar em medidas que devem ser tomadas para que o aluno possa ver as imagens apresentadas, realmente como um documento histórico e não um exemplo ou afirmação da verdade.

Em suma, os quatro livros parecem ter buscado apresentar a imagem como um documento historicamente produzido, ainda que sejam necessárias algumas adequações. Dificilmente ficamos passivos diante de uma representação, pois ela estimula a imaginação e remete ao passado, a partir da materialidade que persiste na imagem.



É importante destacar, conforme Molina (2007), que a imagem não se esgota em si mesma, ou seja, há sempre algo a ser apreendido, além daquilo que há nela, dado a ler ou a ver. Para o pesquisador da imagem é importante ir além da dimensão mais visível ou mais explícita que ela contém. Há códigos e silêncios. É por isso que a imagem não se esgota em si e torna possível ao historiador e ao professor, a análise de outros temas, em seus respectivos contextos.

Como análise final das coleções, percebe-se que os livros apresentam uma linguagem acessível e, em sua maioria, se preocupam em unificar os comentários colocados ao lado das imagens e o conteúdo apontado no texto.

Como quaisquer registros históricos, as imagens são resultados de escolhas e de seleções de determinados olhares registrados por seus produtores. Por essa razão, é possível realizar diferentes leituras de imagens iconográficas por vários historiadores, professores e alunos em diferentes épocas. Significa que as imagens visuais como fontes históricas não são completas e nem são definitivas.

Os resultados expostos, embora limitados pelo escopo deste trabalho, parecem lançar luzes importantes sobre as possibilidades de interpretações referentes à imagem no ensino de história, pois na História, o mesmo objeto pode ser trabalhado diversas vezes e ter recortes e abordagens diferentes.

Concluindo é a grande reação a ser despertada no campo da educação é produzir uma formação humana, na qual não caibam diferenças, discriminação, preconceitos, estereótipos, equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas. Nesse campo o desafio do ensino é contribuir para libertar.

#### **DIDACTIC BOOKS AND POSSIBILITIES FOR ANALYSIS OF IMAGES FROM LAW 10.639/03 CURRENT LAW 11.645/08 DIDACTIC BOOKS AND POSSIBILITIES FOR ANALYSIS OF IMAGES FROM LAW 10.639 / 03 CURRENT LAW 11.645/08**

The contemporary world is permeated by a variety of images. It is necessary that the teacher instigates the students and allows the development of the reasoning and the critical sense, therefore, it will be possible to decode images and to understand their senses. It is in this way that we developed this research in order to understand if the iconographic instruments present in the contemporary didactic materials dialogue with Law 10.639 / 03 current Law 11.645 / 08 analyze these sources for a specific reading, or only complements texts understood as mere illustration with the purpose of making the pages of the books more attractive and convincing.



In the present work, we propose a reflection on the methodology of analysis of the images through the law and of the didactic books of history as object of study.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS. Hebe; DANTAS Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antiteses**, vol.3 n 5 jan-jun de 2010, pp.21-37.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O Saber Histórico em Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11 -27.

BRASIL, **Constituição Federal**. 1988. Disponível <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) > Acesso em 22 de Jan 2012.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, Outubro, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRASIL, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História** Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 128 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental) 2007.

CAIMI, Flavia Eloísa. **Conversas e controversas: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros Didáticos de História. IN: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.) **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. EDUFRN, Natal: 2007.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. DIFEL: 1988.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação**. IN: À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo. Iglu, 2004.

LUCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História** v.24 n°. 48 São Paulo, 2004.



MOLINA, Ana Heloisa. Imagem e imaginário de Londrina no livro didático de história para as séries iniciais do 1º ciclo do ensino básico. In: **Anais II Encontro Nacional de Estudos da Imagem** 12, 13 e 14 de maio de 2009 - Londrina-PR.

\_\_\_\_\_. Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. In: **Dominios da Imagem**. Universidade Estadual de Londrina. Laboratório dos Estudos dos Dominios da Imagem na História. Ano I n.01 nov.2007.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Maud, 2007.

OLIVEIRA, I. B. A zona do Indeterminado: Pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, M. M . D. de; STAMATTO, M. I. S. (org.) **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 67-76.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino do Segundo Grau. **Reestruturação do Ensino de 2º Grau do Paraná: História**. Curitiba, SEED, 1988.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. Por uma história e cultura afro- brasileira e Africana. In: CERRI Luís Fernando (org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007. p.139-145.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. “O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.



## 24 CONSUMISMO INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Evelin Chaiane de Souza Cardoso  
chai\_ane@outlook.com

UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

Pâmela Cardoso Rodrigues

UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

Profa. Me. Luciana Fernandes de Aquino

Orientadora: Profa Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar o consumismo infantil e seus reflexos no âmbito escolar, devido à forte influência das mídias, entre outros, sobre esse público para que desde a mais tenra idade exerçam práticas consumistas. Nessa direção, é patente, como apontam as pesquisas, que vivemos em um mundo onde cada vez mais temos pessoas consumistas, e as crianças, não estão imunes a essa situação e acabam reproduzindo essas práticas pelas quais estão em contato diariamente. Dessa forma, o mercado se dedica cada vez mais em produzir produtos destinados ao público infantil, pois entende-se que esse público é mais vulnerável e de fácil alcance, tendo dessa forma, a mídia como um mecanismo fundamental para atingir o seu objetivo de cada vez mais cedo induzir esses indivíduos ao consumo. A mídia, conforme Zygmund Bauman, é tão forte na imposição do consumo, que caso o sujeito não alcance os seus objetivos de consumo a frustração é imediata e as consequências, entre outras, são de acordo com o autor - uma vida líquida moderna, onde as relações humanas são pautadas na posse dos objetos e não na essência do ser. A publicidade, exerce a mais poderosa influência sobre as crianças. É visível, o grande interesse do mercado, por exemplo, ao colocar anúncios em horários específicos como em intervalos de desenhos infantis. Considerando todas essas questões, buscamos através dessa investigação compreender quais são as implicações em âmbito escolar das práticas consumistas em relação à aprendizagem, as relações sociais e a formação da personalidade das crianças.

Palavras-chave: Infância. Criança. Consumismo Infantil. Mídia. Âmbito Escolar.

### INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu através de inquietações sobre como o consumismo é tão presente na vida de todos, refletindo assim na formação do sujeito, causando influência diretamente na infância. Há inúmeros



mecanismos do mercado, que tem por principal alvo as crianças, essas, por sua vez, devido a sua maior vulnerabilidade acabam sendo atingidas facilmente e influenciadas por essa cultura do consumo.

Nessa perspectiva, essa investigação tem por principal referência ZygmuntBaumam, autor contemporâneo, que estuda a liquidez dos dias atuais, onde tudo é muito facilmente renovável, substituído e descartado, em todos os aspectos da existência.

A presente pesquisa tem como intuito discutir o que é o consumismo infantil e quais são os seus reflexos no âmbito escolar, pois a escola com seu papel de principal contribuinte para a formação dos indivíduos, tem mecanismos que podem ou não contribuir para essa cultura, objetivamos assim, pesquisar o posicionamento das escolas diante do tema.

A natureza dessa pesquisa é básica, pois busca gerar novos conhecimentos. Os objetivos se tratam de uma pesquisa exploratória, onde será feita uma pesquisa bibliográfica buscando conhecimento do assunto através de consultas em livros, artigos e documento. A abordagem dessa pesquisa será de caráter qualitativo.

Desde muito cedo, as crianças estão sendo induzidas ao consumo insaciável, perdendo-se assim uma parte da infância, pois cada vez mais estão buscando viver coisas que desprezitam a vida adulta, buscam se vestir, usar adereços, como mini-adultos.

## **CONCEITUANDO CONSUMO**

A sociedade do consumo tem a ideologia de que através dos bens de consumo que será alcançado a satisfação e realização do ser humano, mas acaba por se tornar um vício extremamente prejudicial.

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social, resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutro quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais. (BAUMAN, 2007,p. 41)

A terminologia consumo ocorre pelos meios de sobrevivência, do consumo do básico, para se suprir as necessidades, contudo, o termo consumismo vai além disso, trata-se do consumo em excesso, ou seja, a tentativa frustrada e perseverante do indivíduo em satisfazer as suas necessidades através da obtenção de bens de consumo. Tentativa essa que acaba sendo



em vão, pois segundo Bauman (2009), a sociedade moderna está trancada em um verdadeiro moto-contínuo consumista.

Nos dias atuais, pode-se dizer que o consumo está associado ao sentimento de felicidade, nessa perspectiva Bauman (2009, p.20) afirma:

O sucesso da busca da felicidade, propósito declarado e motivo supremo da vida individual continua a ser desafiado pela própria forma de obtê-la (a única forma pela qual ela pode ser buscada no ambiente líquido-moderno). A infelicidade resultante justifica e revigora a política de vida autocentrada. Seu produto final é a perpetuação da liquidez da existência.

Assim, a constante busca pela felicidade, alicerçada no consumo insaciável acaba se tornando um ciclo onde o “ter” torna-se um alvo, que ao ser atingido torna-se ultrapassado, resultando na incessante continuidade desse processo.

Dessa maneira, a mídia é extremamente persuasiva na imposição do consumo, porque caso o indivíduo não consiga alcançar os objetivos de consumo difundidos cotidianamente nos diversos canais de comunicação, a sensação de frustração é profundamente experienciada pelas pessoas que almejam consumir tais produtos. Assim pois, esses indivíduos vivem em um “moto-contínuo” almejando atender as demandas atuais de uma sociedade líquido-moderna. Todavia, as atingidas por essas exigências acabam sofrendo as consequências de uma vida líquido moderna, onde “do princípio ao fim, a ênfase recai em esquecer, apagar, desistir e substituir” (BAUMAN, 2009, p 9).

Esse processo sucintamente descrito acima, é extremamente favorável ao sistema capitalista vigente e atinge toda a sociedade, pois a sua reprodução é constante. A principal característica desse sistema econômico está associada reprodução de bens materiais, ou seja, de bens de consumo.

Segundo Marx; Engels (2008, p. 53):

Um primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história (...) [é] que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de “fazer a história”. Mas, para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico; de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos .



Nesse sentido, os meios de produção não servem somente ao consumismo, mas também fazem parte da existência humana, suprindo as necessidades básicas dos indivíduos como a de alimentar-se, de vestir-se e de moradia. Não obstante, ao mesmo tempo em que o mercado capitalista e os meios de reprodução servem como forma de sobrevivência, os mesmos oferecem mais do que isto porque estão constantemente investindo em inovações com o objetivo de influenciar as pessoas a consumirem cada vez mais, sem a real necessidade de tal consumo.

### **CONSUMISMO INFANTIL**

O consumismo tem uma grande influência sobre as crianças pelo fato delas ter uma menor capacidade de discernimento e acabam sendo o principal alvo de manipulação do mercado consumidor que para ajustar seus membros ao novo habitat natural, o mercado focaliza no “reprocessamento da infância”. Isto posto, pode-se dizer que o mercado consumidor conhece muito bem para onde os olhos das crianças são voltados e com isso, ao se tratar de investimentos que tem como objetivo atingir o público infantil. O mercado não poupa esforços para persuadir tal público.

Nessa perspectiva, Bauman (2009, p.135) ressalta:

Ter filhos custa dinheiro – muito dinheiro. Ter um filho acarreta (ao menos para a mãe) uma considerável perda de renda e simultaneamente um considerável crescimento dos gastos familiares (ao contrário do que ocorria no passado, um filho é pura e simplesmente um consumidor – não contribui para a renda familiar).

Percebe-se com isso, o motivo para tal investimento por parte do mercado produtor de bens de consumo, pois ao atingir a criança todos os esforços feitos são facilmente recompensados e, dessa forma, os objetivos econômicos do capitalismo são realizados com sucesso e só crescem a cada dia, perpetuando assim a cultura do consumo.

Linn (2006) defende que a publicidade estimula os desejos das crianças e elas pedem exatamente os produtos que são amplamente divulgados pelas mídias. É visível com isto, o grande interesse do mercado em, por exemplo, colocar seus anúncios em horários específicos como em intervalos de desenhos infantis propagandas de seus produtos, expondo os produtos diretamente ao público infantil. De certa forma, pode-se considerar que esse contato com as mídias e as propagandas exercem grande influência até mesmo na formação da personalidade da criança.



Belloni (2001) destaca a importância de se lembrar que a televisão é um objeto técnico absolutamente integrado ao cotidiano das crianças o qual elas interagem “naturalmente” da mesma forma que interagem com o gatinho ou com seus brinquedos.

Essas ideias reforçam ainda mais as concepções de que as crianças ainda não têm capacidade de discernimento, sendo influenciadas com grande facilidade pelo marketing infantil.

Diante de toda essa argumentação, é patente que todas essas questões adentram ao espaço escolar, o qual é "bombardeado" pela influência da prática do consumo como, por exemplo, a invasão dos personagens do momento nos materiais escolares, desde um simples lápis até as mochilas, roupas e calçados.

### **A CRIANÇA COMO REFLEXO DE UM MUNDO CONSUMISTA**

Como já ressaltado por Bauman (2009, p.41), o consumismo acaba por ser a “principal força propulsora e operativa da sociedade” onde tudo é objeto de troca, e substituído rapidamente.

Nessa perspectiva, é nítido como desde muito cedo é culturalmente ensinado as crianças como viver em um mundo onde já estão feitos moldes voltados para o consumo desenfreado, ou seja, para o consumismo. Sob essa perspectiva Costa alega que:

Na sociedade de consumidores somos constantemente ensinados, segundo os moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo, a formatar nossas ações rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios dessa sociedade.(2009, p. 35).

Com isso, as crianças acabam sendo modeladas para viver de acordo com as normas do mercado, que influenciam sempre a estar em movimento e querer sempre mais.

Assim como as crianças almejam novos brinquedos, a mídia também almeja aumentar o seu mercado consumidor, diante disso, o público infantil que por sua menor capacidade de discernimento acaba por se tornar um dos principais alvos de um mundo consumista, ou seja, de uma sociedade de consumidores.

Capturados pelas malhas do mercado globalizado e pelas redes de mercantilização e consumo, crianças e jovens têm sido presas fáceis da imensa teia saturada de imagens, cintilações sedutoras, que fascinam, interpelam, convocam, regulam e governam suas vidas. (COSTA, 2009, p. 91)



A mídia por sua vez, tem uma enorme influencia em ambos aspectos, “A propaganda cria uma imagem das coisas a serem desejadas, de pessoas a serem invejadas e da vida como ela “deveria ser”. (COSTA, 2012, p. 267). Nesse sentido, percebe-se como a mídia tenta constantemente vender os seus produtos, impondo-os aos consumidores como algo necessário em suas vidas, sendo esse um processo inevitável na vida de todos que estão inseridos na sociedade contemporânea. E nesse processo as crianças não ficam de fora, pois faz parte do cotidiano, a começar pela própria casa, como Costa nos traz:

O alfabetismo dirigido ao consumo inicia-se já em casa, em frente à televisão e nos teclados dos computadores. O marketing televisivo começa a operar suas pedagogias de sedução e deleite para formar clientes quando estes ainda usam fraldas. Por sua vez, e a seu tempo, fantásticas e solitárias viagens virtuais levam as crianças ainda pequenas a passear por verdadeiros impérios mercantis, nos quais operações financeiras são trivializadas e convertidas em passes de mágica: desejou, comprou! (2009, p.77)

Influenciadas assim por uma visão contorcida sobre a realidade as crianças são levadas a acreditarem que tudo é possível e acessível, despertando cada vez mais o desejo pelo consumo de inúmeros produtos, contribuindo cada vez mais para a perpetuação da cultura do consumo.

Segundo Sarlo (2006, p. 28), atualmente parece que “os objetos nos significam”. Assim, o “ter” acaba sendo facilmente substituído pelo “ser”, ou seja, o que o indivíduo tem acaba por se tornar mais importante do que o que ele é. Dessa forma, se da valor cada vez mais na obtenção de objetos que proporcionam uma melhor aceitação do que nas interações socioculturais entre os indivíduos.

Dessa forma, as crianças desde muito cedo internalizam que para serem aceitas em suas relações sociais necessitam possuir e estar em contato com as mais altas inovações, em várias seções, como brinquedos, tecnologias, roupas, acessórios, materiais escolares.

## **A MERCANTILIZAÇÃO DA ESCOLA**



A autora Marisa Vorraber Costa (2009) usa o termo “estranhos” para definir a nova geração de crianças e jovens das escolas atuais, “tem-se a impressão que estão “fora do lugar”. Ostentam de forma tão visível e gritante as marcas da espetacularização da mídia e do consumo que destoam dos ambientes escolares discretos e ordenados” (2009, p. 90).

Com isso percebe-se a grande invasão que a escola recebe, acarretando um desfoque do verdadeiro sentido da escola, ficando envolta por inúmeros artefatos que influenciam o desenvolvimento da escola.

Bonés, camisetas e tênis ostentando logomarcas de grifes famosas, numerosas pulseirinhas de campanhas publicitárias amarradas nos pulsos, imagens de super-heróis e ícones midiáticos estampadas não apenas em roupas, cadernos e mochilas, mas também nos corpos de estudantes. (COSTA, 2009, p. 91)

Pode-se dizer que a influência da mídia está por toda parte, em todas as áreas, sendo inevitável a presença dela nas escolas. Além disso, esse fato ocorre conforme a autora independentemente da classe social, pois o mercado exerce seu poder sobre todos "o mercado é caprichoso, extremamente elástico e atento às dificuldades (de interesses, de poder aquisitivo, de grupo social" (COSTA, 2009, p.?).

Como já dito a escola não está livre dessa cultura, muito pelo contrário, esta carrega a responsabilidade por boa parte da educação dessas crianças e jovens imersos no mundo do consumo, sendo inevitável receber toda essa influência do mercado sobre a educação.

A indústria do entretenimento não se restringe a fazer circular mercadorias, ela protagoniza uma pedagogia cultural regida por poderosas dinâmicas comerciais, assentadas sobre estética e prazer, que se impõem sobre as vidas privadas e públicas de crianças, jovens e adultos. (COSTA, 2006 p. 4)

Dessa maneira, cada vez mais as esferas privadas e públicas da infância e juventude estão sendo invadidas, e bombardeadas por uma pluralidade muito grande de informações, e influências, “crianças e jovens interagem na contemporaneidade em um mundo “teleguiado”, em constante mutação e repleto de informações” (IGNÁCIO, 2009 p. 47).

A era tecnológica é carregada de vantagens, facilidades, mas é preciso o mínimo de preparo dos professores e atuantes na escola para receberem os alunos, “crianças pequenas que recém-entraram na escola já conseguem operar com mais competência no universo



tecnológico em que vivemos do que boa parte de seus pais e professores” (COSTA, 2009, p.69).

Nesse sentido, é comum nos depararmos com crianças/adolescentes detentoras de aparelhos tecnológicos e com um enorme conhecimento sobre tais, e sobre o que eles podem oferecer com apenas um toque.

A resistência ao novo por parte de alguns adultos é uma das consideráveis dificuldades presentes no âmbito escolar segundo Rocha porque:

Talvez mais do que impedir o uso de tantos dispositivos eletrônicos recorrentemente utilizados em sala de aula, devêssemos reconhecer a potência desses equipamentos, usando-os de forma estratégica e útil à nossa sociedade. Pois até quando a docilidade de quem aprende – sentado em uma carteira escolar, por horas a fio, cujos únicos estímulos visuais e sonoros, em geral, são a imagem do quadro negro e a voz do/a professor/a, respectivamente – sobreviverá à possibilidade tentadora e sedutora que um simples toque (em um comando, \para mundos e horizontes descontínuos, fluidos, variáveis, difusos? (2009, p. 88)

Assim sendo, não é tarefa fácil para a escola, equipe escolar, pais e alunos de modo geral, construir estratégias que venham na contramão das ambições capitalistas considerando as inúmeras dificuldades já presentes no contexto escolar. Criar mecanismos e ter flexibilidade para lidar com essas especificidades do mundo contemporâneo são grandes desafios, mas que devem encontrar espaço para discussão no âmbito escolar.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa é de natureza básica, não havendo aplicação prática. Objetiva-se desenvolver uma análise exploratória acerca do tema "consumismo" e de seus reflexos sobre o desenvolvimento da infância no âmbito escolar.

A abordagem dessa pesquisa será qualitativa, pois não será necessário dados estatísticos e uso de métodos. Essa pesquisa busca através da análise bibliográfica de livros, artigos, periódicos, entre outros, trazer possíveis contribuições sobre esse tema, que embora esteja em nossa prática diária, ainda é pouco explorado e escasso de informações ao se tratar do âmbito escolar.



Dessa forma, pretende-se contribuir para o avanço da pesquisa acerca do consumismo no âmbito escolar, e mostrar através de uma pesquisa bibliográfica o que é o consumismo e quais são os seus reflexos sobre as ações dos sujeitos que estão na escola.

## **RESULTADOS**

Considerando as intenções aqui projetadas e os limites desse texto, essa pesquisa é resultado de um projeto ainda em andamento. A princípio temos alguns resultados prévios acerca do conceito de consumismo e os seus impactos sobre as crianças na escola, mas que ainda estão sendo analisados para se atingir o objetivo já exposto e que tem como intuito analisar o que é o consumismo infantil e quais são os seus reflexos no âmbito escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito desse trabalho foi o de apresentar o conceito de consumismo, explorando de forma mais específica o consumismo infantil, como ele se faz presente na vida de todos, e qual a influência que o consumismo exerce no âmbito escolar.

As informações até aqui levantadas demonstram que as crianças desde muito cedo são influenciadas pelo capitalismo através das mídias e que elas tem grande poder de intervenção no processo de desenvolvimento infantil, pois as “crianças e jovens aprendem, desde muito cedo, a buscar aceitação social pelo consumo” (IGNÁCIO, 2009, p. 48), e cada vez mais estão em busca de inúmeros objetos e produtos desnecessários, apenas por que acreditam verdadeiramente precisar de tais artefatos para serem aceitas nos grupos sociais. Esse fato é então decorrente de um investimento pesado que o capitalismo empreende sobre esse público.

## **CHILD CONSUMERISM AND ITS REFLEXES IN SCHOOL**

The present research intends to analyze the child consumerism and its reflexes in the school environment, due to the strong influence of the media, among others, on this public so that from the very young age they exert consumerist practices. In this direction, it is clear, as research shows, that we live in a world where more and more people have consumers, and children, are not immune to this situation and end up reproducing these practices that are in contact daily. In this way, the market is increasingly dedicated to producing products aimed at children, as it understands that this public is more vulnerable and easy to reach, thus having the media as a fundamental mechanism to achieve its goal of inducing these individuals to



consume. The media, according to Sigmund Bauman, is so strong in the imposition of consumption, that if the subject does not reach its goal of consumption the frustration is immediate and the consequences, among others, are according to the author - a modern liquid life, where human relations are based on the possession of objects and not on the essence of being. Advertising has the most powerful influence on children. It is visible, the great interest of the market, for example, when placing ads at specific times such as intervals of children's drawings. Considering all these questions, we seek through this research to understand what the school implications of consumerist practices in relation to learning, social relations and the formation of children's personality are.

Key-words: Childhood. Child. Infantile Consumerism. Media. School scope.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparin, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola e consumo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparin, 2009

\_\_\_\_\_. Há estranhos na escola. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparin, 2009

\_\_\_\_\_. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ALVES, Maria Palmira GARCIA, Regina Leite;(Orgs.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

IGNÁCIO, Patrícia. Crianças, consumo e identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparin, 2009.

LINN, Susan. **Crianças do Consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. O “celular da discórdia” e os desafios da escola atual. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparin, 2009.



## 25 A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO PARA A REABILITAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA

Ana Clara Lima  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[anaclarauenp.16@gmail.com.br](mailto:anaclarauenp.16@gmail.com.br)

Profª. Me.Silvia Borba Zandoná Cadenassi  
Orientadora: Profª. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### RESUMO

A partir de conhecimentos sobre a atuação de pedagogos em hospitais, é que surgiu o interesse em pesquisar quais as contribuições que este profissional pode desenvolver suas ações dentro dessa instituição. O objetivo da pesquisa foi investigar essas ações possíveis de serem desenvolvidas e teve como objetivo descobrir como, quando e o quê, se pode trabalhar com as crianças internadas que podem se locomover. Para tanto, a pesquisa se fundamentou por meio de leituras a respeito do tema proposto. Pretendeu-se a partir dos estudos realizados propor atividades com a utilização do lúdico como forma para despertar o interesse dos internados para o desenvolvimento de ações. Também foi desenvolvida a pesquisa de campo, por meio de questionários subjetivos, que foram respondidos por pessoas que já desenvolvem atividades com crianças internadas possam trazer informações importantes para esta pesquisa, das quais foi realizada a análise para discussões sobre a possibilidade de abrir caminhos para que mais profissionais trabalhem nessa área.

Palavras-chave: Lúdico. Criança Hospitalizada. Reabilitação.

### INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho tem como objeto de estudo apresentar os conteúdos necessários do conhecimento dos internados e sua contribuição no que diz respeito a reabilitação da criança hospitalizada. No momento é importante este trabalho, pois há poucas discussões a respeito da pedagogia hospitalar, é um assunto no qual necessita-se ser mais discutido em cursos de graduação. O interesse com esta temática surgiu a partir da participação no programa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), desenvolvido especificamente na Educação Infantil, juntamente com conhecimentos prévios sobre a pedagogia hospitalar e a atuação de pedagogos com crianças que estejam internadas em hospitais.

Diante do exposto acima encontra-se várias indagações sobre como o lúdico se apresenta dentro dos hospitais, sua eficácia e contribuição em relação a reabilitação da criança



hospitalizada. Objetiva-se nesse trabalho estudar e fundamentar o mesmo por meio de leituras do tema proposto de autores que pesquisaram sobre o assunto. Pretende-se realizar uma pesquisa de campo para conhecer quais tipos de atividades são oferecidas as crianças internadas que podem ou não se locomover num hospital que apresente esse tipo de ação. Refletir sobre a necessidade desse tipo de atendimento no hospital e apresentar informações obtidas e observações efetuadas no espaço da ludoteca e brinquedoteca do hospital.

Este trabalho estruturou-se em três sessões, na primeira sessão apresenta-se a fundamentação teórica no qual os autores dizem sobre a necessidade de o pedagogo estar inserido dentro do hospital, trazendo conhecimentos e práticas para a atribuição de ações por meio de práticas especialmente de forma lúdica para que a criança internada não se sinta afastada com os assuntos sociais, educacionais, etc, que ela não fique restrita apenas aos cuidados médicos no ambiente hospitalar. Na segunda sessão será desenvolvida uma pesquisa de campo que deverá ocorrer dentro de um hospital, para conhecer os procedimentos e atividades adotados para desenvolver o conhecimento das crianças internadas. Pretende-se observar se o conhecimento é atribuído de forma lúdica ou é utilizado de outro tipo de metodologia.

Procura-se investigar a comunicação do pedagogo com o internado, a forma como ele interage com o enfermo, de onde se criará uma atitude de reforço para que este profissional não deixe a criança se abalar diante de sua enfermidade numa tentativa de revigorar atitudes por meio de esforços diante da luta contra a doença e proporcionando otimismo para a vida presente e para um futuro mais confortável. Já na terceira sessão será elaborado as considerações finais a partir da pesquisa a ser realizada e das considerações dos autores estudados no decorrer da pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Foi a partir de conhecimentos sobre a pedagogia hospitalar juntamente com o brincar das crianças e a brinquedoteca é que se surgiu interesse em se pesquisar o assunto onde crianças internadas em hospitais necessitam desse tipo de atendimento. Rodrigues (2012, p.66) traz em seu livro que “o pedagogo precisa romper com os modelos estabelecidos. O professor deve atuar como colaborador, mediador de construções de conhecimento, seja em espaços formais ou informais de escolarização.” O professor precisa também saber improvisar, não



apenas seguir o lhe é imposto, estabelecido, ele serve como mediador para dar significado as coisas seja ele em espaço escolar ou não escolar.

Como contribuição sobre a função do pedagogo no hospital (RODRIGUES, 2012, p. 52) afirma:

Percebe-se que, para o pedagogo atuar na classe hospitalar, é preciso ter visão humanística, que vai além de teorias preestabelecidas, é ver a criança como um todo priorizando o emocional como fator de grande relevância para a sociabilidade, a interação e a aprendizagem no ambiente hospitalar.

Para se entender melhor Matos (2011) diz que a pedagogia no hospital, propôs-se a existência do pedagogo, desenvolvendo suas funções para não deixar a criança sem os estudos necessários de seu cotidiano escola. Ao pedagogo cabe conhecer a disponibilidade e a situação no qual essa criança se encontra para desenvolver seu trabalho.

Como se sabe uma criança em um hospital não terá o mesmo desenvolvimento escolar como um escolar normal, ou seja, o que frequenta a escola todos os dias, é a partir disso que começa a aparecer as consequências e os conflitos. O pedagogo deve estar atento a essas condições, pois a disposição da criança nem sempre será igual todos os dias. Vale lembrar que nem todos os hospitalizados tem condições físicas para deslocar-se para outros ambientes, sendo assim a brinquedoteca, por conta de necessitar de aparelhos como a bomba de infusão ou bomba de perfusão. O pedagogo precisa desenvolver estratégias e improvisos para essa criança, tentar ao máximo transportar esse conhecimento concreto até a mesma. Cabe lembrar que as crianças hospitalizadas apresentam condições emocionais e física afetadas para se locomover mesmo que hospitais apresentem espaços dedicados ao espaço escolar com materiais necessários ao ambiente quase igual a escola “normal”, já os que não podem se locomover o conhecimento é transmitido no local que a criança está, ou seja, em seus leitos juntamente com pranchetas adaptadas, Castro *apud* Matos (2014, p.41), nos afirma

A classe Hospitalar- ambulatório de Hemato/Oncologia Pediatria e Ambulatório de Transplante de Medula Óssea. Ambos localizados em imóveis externos ao prédio central do hospital. Nestes, são atendidas as crianças que se encontram impossibilitadas de frequentarem a escola devido á queda de imunidade, causada pelo pós-transplante ou longo tratamento quimioterápico. As aulas são diárias, a turma é relativamente fixa, o que torna o ambiente idêntico à sala de aula. São adotadas rotinas de horário de chegada, saída e hora do recreio, as salas possuem quadro negro e as atividades são expostas em murais.



Para tal, Matos (2011, p. 30) nos apresenta um método para amenizar a situação: “O efeito do ambiente estranho, provocado pelo hospital, pode ser atenuado adotando-se medidas simples como, por exemplo: Pintar as paredes de cores variadas (tons pastéis) e usar roupas de cores diferentes, tanto as crianças como o pessoal assistente. Desse modo, pode-se transformar um estabelecimento hospitalar estéril num espaço alegre de criança”.

O pedagogo tem um papel importantíssimo dentro do hospital, ele precisa passar uma certa segurança, pois além de professor ele passa a ser amigo da criança em a meio tanta rotina e igualdades de imagens do cotidiano. Cabe a ele o uso de roupas diferentes para a diversificação do ambiente, para fazer com que a criança a veja diferente das pessoas do hospital e com isso melhore sua auto-estima. Sob essa perspectiva nos apoiamos nas palavras de CASTRO *apud* MATOS (2014, p. 47) que explica a reação da criança ao ver o professor:

Portanto, quando o professor se aproxima e se identifica, imediatamente a criança sorri e é neste momento que cai por terra a “síndrome do jaleco branco”, que causa pânico até mesmo em adultos. Por isso os profissionais da educação que atuam nos ambientes hospitalares optam por uma roupa que fuja da cor branca. A presença do professor neste momento de fragilidade retoma a criança a confiança automaticamente; como num passe de mágica a auto-estima é recuperada e surge um estímulo vital que inibe a dor e a tristeza.

Para amenizar toda essa hospitalização surge o brincar, que teve início com os Doutores da Alegria que atuam há mais ou menos 17 anos nos hospitais, que nada mais são do que palhaços, por terem papel fundamental em transmitir alegria e risos, mas não é uma tarefa fácil, pois requer todo um preparo, com desafios a serem encontrados pela frente. Assim Paula, Lima, Boyen e Schoor *apud* Matos (2011, p. 138) diz sobre este preparo dos palhaços:

A coordenadora artística e responsável pela seleção e treinamento dos palhaços dos Doutores da Alegria, diz que, para que o palhaço consiga se sentir maduro no hospital ele precisa de três anos. Entretanto, aos cinco anos de trabalho, ele já está quase esgotado. Desta maneira, é necessário “a troca artística, o desenvolvimento e o aprimoramento”. Outro requisito importante para ser Doutor da Alegria é ter disponibilidade de tempo, [...]. Dessa forma, com maturidade e uma boa bagagem, e com a permissão da criança os Doutores da Alegria conseguiram transformar lágrimas em risos, desconfiança em confiança, criando vínculos, belezas e valorizando os encontros com os pacientes.



Para ser um Doutor da Alegria precisa sempre se aprimorar assim como o pedagogo com seus conteúdos ou brincadeiras, o mesmo também muda seus papéis artísticos de modo com que o Doutor da Alegria não se sinta cansado e que não se torne as atividades repetitivas para as crianças. E com as experiências e novos aprendizados que o Doutor irá criar até mesmo junto com as crianças, ele estará criando a sua boa bagagem. Ao brincar a criança expõe sua visão de mundo, no caso de uma criança hospitalizada, esta mostra através do brincar como vê o hospital, como será seu modo de viver enquanto estiver ali. O que ela mais vivenciará será o que terá mais facilidade de expressar, que poderá ser através da brincadeira. Nada como o brincar para tentar amenizar todos os transtornos ocorridos durante a hospitalização, porque é no momento do brincar segundo Winicott *apud* Leite (2004, p. 40):

O brincar é essencial porque nele o indivíduo manifesta sua criatividade e é nesse momento que as crianças ou adultos podem utilizar sua personalidade integral. É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Desta forma, esta se torna um recurso imprescindível no contato com a criança, especialmente com aquelas hospitalizadas.

O brincar é algo com desenvolvimento pleno nas escolas, e que praticado com crianças que passam o maior tempo em hospitais, deverá trazer grandes contribuições tanto no âmbito hospitalar quanto na reabilitação das crianças por meio de jogos que podem ser os imitativos no qual envolve sua realidade e o mundo exterior do qual estão afastados. O profissional que irá trabalhar essa temática em salas de hospitais deve estar preparados, pois nem sempre o desenvolvimento dessas atividades será satisfatório por conta do tratamento dispensado a essas crianças que passam por dias que os deixam impossibilitados de reagir, mas caso contrário se a criança estiver em condições e/ou disposta será uma satisfação para ela e as vezes ultrapassa as expectativas desse pedagogo.

O brincar se apresenta como principal ferramenta para se utilizar, o qual ajuda no enfrentamento da hospitalização, e que através do brincar faz com que as crianças aprendam a lidar mais facilmente com sua rotina hospitalar. Esse brincar propicia para a criança nos hospitais, a facilidade em se socializar, neste mundo diferente. A criança se faz de adulto e imita situações do dia-a-dia, que mesmo em um hospital longe do contato com o mundo real externo, ela cria situações que a mesma vê dentro do próprio ambiente hospitalar, como por exemplo imitar um médico ou até mesmo os palhaços que vão os visitar, até mesmo as mortes



que eles vivenciam a todo momento, cabe também ao pedagogo tentar reverter esse foco hospitalar, com histórias, situações diferentes das vividas no momento para a criança praticar momentos diferentes. Para que seja possível trabalhar com jogos por exemplo, pode-se trabalhar com brinquedos, o normativo e os terapêuticos; o normativo é quando a criança desenvolve uma ação sobre o brinquedo de forma espontânea sem ter que alcançar algum objetivo imposto a ela. Já o brinquedo terapêutico necessita de um mediador para direcioná-lo, no qual esse brinquedo envolve uma finalidade direcionada a sua saúde dentro do brincar. Cabe a esse mediador (pedagogo) dar significado para esses brinquedos e não apenas entregar a essa criança sem mostrar significado. O brinquedo em si nada mais seria que um objeto concreto que quando dado significado sentido, para a criança ele se torna abstrato, ela coloca em prática na sua vivência. Assim podemos citar como exemplo como noções de matemática; um objeto concreto, potinhos de plástico de diversos tamanhos um dentro do outro, assim ensinando para a criança seriação, e que quando o conhecimento for mais avançado isso partiria para o abstrato.

Para melhor entender o assunto, nos ressaltamos Ziegler e Prior (1994) e Vessey e Mahom (1990) *apud* Leite (2004, p. 42) que cita sobre dois brinquedos muito presentes nos hospitais:

[...] o normativo e o terapêutico. Para elas, atividades espontâneas que levam ao prazer sem, no entanto, precisar alcançar um objetivo, constituem o brinquedo normativo e a sala de recreação é o melhor local para desenvolvê-lo. Já o brinquedo terapêutico, necessita de um profissional para direcionar a criança. É necessário estimulá-la a participar e tem como meta conduzir a criança, que vivencia uma situação atípica para sua idade, como por exemplo, a hospitalização, a um bem-estar físico e emocional. O ambiente deve ser previamente preparado com brinquedos existem técnicas específicas para sua aplicação.

Podemos dizer que o brincar tem um papel muito importante no decorrer do desenvolvimento da criança, assim como o desenvolvimento da linguagem, ao se expressar publicamente e imaginação e também aprendendo a se relacionar melhor entre grupos sociais, e mais importantes ainda para aqueles que se encontram em situação de saúde afetada. Que assim diz Froebel *apud* Kishimoto (2015, p. 63): “Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade”. Para melhor entender o assunto, ao assistir ao filme “O amor é contagioso” (1998), pode-se fazer uma análise de que Patch (personagem) ao próprio



se internar em um hospício, teve contato com vários tipos de pessoas e que com elas teve aprendido. Teve seu colega de quarto que tinha medo de esquilos, que diz que os vê e que eles o ataca, Patch o ajuda a superar esse medo através de uma brincadeira lúdica, e é então que ele vê o quanto pode ajudar os outros e consegue ter uma boa relação humana com pessoas dita “loucas” e pensou porque não usar essa prática com crianças, jovens e adultos. E é quando resolve cursar medicina no qual utiliza suas técnicas de risos que é o que mais sabe oferecer. Patch explica que o riso aumenta as forças do sistema imunológico.

Pode-se observar no filme que o brincar, deve ser utilizado com adultos também, pois é eficaz com todos como nos mostrou o autor. Mostra também como um nariz de palhaço e uma roupa improvisada transforma a vida e o ambiente hospitalar. Patch também aprende como lidar com perdas de pessoas, como por exemplo a situação retratada no filme de um homem que não aceitava sua doença e ninguém do espaço hospitalar, mas que Patch através do lúdico, o fez ter outro olhar sobre a sua situação atual.

Podemos observar através do filme que todo ser humano causa impacto no outro, pois tudo depende da maneira como se relaciona com a outra, e o pedagogo deve ser esse humano dentro do hospital no qual sempre apresentando estratégias e, que dê liberdade para que essa criança hospitalizada possa se abrir para o novo aprendizado.

Porque de acordo com Froebel *apud* Kishimoto (2015, p. 68):

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Através do brincar a criança esquece a sua situação atual, ela embarca no mundo imaginário, transmitindo tudo a sua volta através da brincadeira, rindo e se divertindo afim de que a sua imunidade possa aumentar e fazendo-o sentir-se mais aliviadas. A brinquedoteca nos hospitais é um local que deve ser chamativo, aconchegante, que desperte o interesse da criança e que pelo menos por alguns momentos saia de sua mente aquela imagem de hospital. Deve conter brinquedos chamativos e com prateleiras para livre acesso, para que parta do interesse da criança e se possível fazer uma mediação dando significado para aquele espaço e



para os brinquedos. Santos *apud* Kailer e Mizunuma (2009, p. 102), sobre a brinquedoteca aponta os pontos positivos desse espaço no hospital:

Este ambiente criado especialmente para a criança tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz de conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando uma variedade de atividades que além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permita que ela construa o seu próprio conhecimento.

Assim, as brinquedotecas oferecem o brincar de faz de conta por sua variedade de brinquedos, faz também com que a criança dramatize e solucione problemas, nesse solucionar problemas nada mais seria que ao brincar de médico por exemplo como na situação em que se encontra, ela irá dramatizar de acordo com o seu bem-estar, que sua solução seria a sua melhoria e curar sua doença.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Os procedimentos metodológicos tem como objetivo apresentar o caminho percorrido e de que forma será feita a presente pesquisa, para melhor entender nas palavras de Quadros (2012, p.27) afirma: “Aqui você desenha sua pesquisa. Em outras palavras apresenta-se em linhas gerais o método e as técnicas a serem utilizadas para a execução da pesquisa”.

Em relação à forma de abordagem do problema é de forma qualitativa, com o objetivo de conhecer quais tipos de atividades são oferecidas para alunos internados que podem se locomover, num hospital que apresente condições para esse tipo de ação. Refletir sobre a necessidade desse tipo de atendimento dentro do hospital e qual as contribuições que essas atividades trazem para a reabilitação da criança hospitalizada.

De acordo com os objetivos da pesquisa esta se caracteriza como exploratória, pois tem por finalidade estudar e fundamentar-se por meio de leituras o tema proposto, através de autores que pesquisaram sobre o assunto. Fazer a análise através de questionamentos que serão realizados em campo, no hospital, local da pesquisa e logo após será feito um levantamento de dados obtidos.

São de natureza básica os procedimentos técnicos, pois para desenvolver a pesquisa será utilizado o meio bibliográfico; artigos científicos, livros, dissertações, que também



ofereçam estrutura para fundamentação da importância do lúdico para a reabilitação da criança hospitalizada. Para esta finalidade por meio da pesquisa de campo de onde será desenvolvido análise sobre as atividades desenvolvidas com crianças internadas em hospitais.

O método de procedimento utilizado é o monográfico, pois se buscou investigar o assunto sob vários aspectos, para compreender melhor sobre a pedagogia aplicada no hospital. A importância do lúdico para as crianças internadas no num hospital e quais as formas o lúdico pode contribuir para a reabilitação da criança hospitalizada.

Buscou-se nesta monografia, por meio da pesquisa descritiva fundamentada na observação, registros e análises de fatos, através de questionamentos com um responsável da área de pedagogia hospitalar. Para tal foi observado o espaço onde ocorrem as atividades, assim como quem e como as atividades são desenvolvidas por meio do lúdico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A caminhada da pesquisa inicia-se no momento em que se começa na busca de um hospital que apresente a ação de ludicidade e a pedagogia hospitalar. Com bastante dificuldade, pois três hospitais negaram liberar a visitação, sendo dois do Estado do Paraná e um do Estado de Santa Catarina, um argumento que a monografia em tela deveria estar cadastrado na forma de um projeto na Plataforma Brasil e isso levaria até um ano para que ocorresse essa aprovação.

E é então por meio de e-mail, que obtivemos resposta de um hospital do estado de São Paulo, no qual pediam o projeto de pesquisa para fazerem uma pequena avaliação, feita a mesma, entraram em contato dizendo que o projeto tinha sido aceito e que deveria escolher dia e o horário para que pudesse ser feita uma pesquisa técnica. Foi agendada no dia 17 de julho de 2017 às 15:00 h. No dia da pesquisa fui recebida com cordialidade, pelos funcionários muito atenciosos e dispostos a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

A partir de informações obtidas no hospital, que no ano de 2017 houve tantas dificuldades quanto as que vivenciados no ano passado. Sendo assim, a realidade do atendimento escolar no ambiente hospitalar sofre como toda a educação pública, os serviços de saúde, de assistência social, dentre outros. Apesar de tudo, seguem lutando e mantendo os pensamentos mais positivos e otimistas e o compromisso com a divulgação dos



acontecimentos na área. E assim se iniciou a primeira entrevista através de um questionário no qual ocorreu de início no espaço da Ludoteca no hospital com a pedagoga Paula, com a primeira pergunta relacionada a que tipo de atividades educativas são frequentemente utilizadas com os internados; aqueles que conseguem se locomover dentro da unidade, a pedagoga responde dizendo que *a ludoteca faz parte do departamento pedagógico e, o que compõe esse departamento é a ludoteca e as duas salas de apoio pedagógico, uma localizada no prédio com tem a ludoteca e a outra no prédio do hospital onde tem a brinquedoteca, os pacientes que estão internados mesmo eles tem além do acompanhamento pedagógico, porque as atividades escolares continuam. Paula ressalta dizendo que, sempre respeitando as condições da criança, eles tentam desenvolver as atividades, se caso não haja interesse da criança isso é respeitado, que apesar de ser uma classe hospitalar o foco é a saúde. Também é oferecido o empréstimo de brinquedos para os internados levarem para o quarto. No espaço onde há a ludoteca não tem internação, a mesma fica no hospital onde tem a brinquedoteca. A brinquedoteca não faz parte do setor pedagógico, mas esse espaço conta com profissionais diferentes, já no setor pedagógico necessita-se de formação em pedagogia. As crianças frequentam a brinquedotecas somente quando o médico libera a ida.*

Na sequência é questionado quantas vezes por semana é oportunizado a ida da criança no espaço da brinquedoteca ou ludoteca, a pedagoga responde dizendo que, *é livre o acesso, a qualquer momento sob liberação do médico pode ir ao local.* Ao perguntar quem são os mediadores das brincadeiras no espaço da brinquedoteca Paula responde que, *é a própria família ou o grupo de voluntários, no caso do integrante da família que acompanha a criança internada precisa se ausentar por um tempo, os voluntários assumem esse papel de acompanhante. Em relação as atividades pedagógicas quem acompanham são os pedagogos formados.* Foi perguntado também se o hospital desenvolve atividades com brinquedos terapêuticos, a pedagoga afirma dizendo que, *a partir de quando a criança coloca o pé dentro do espaço da ludoteca o brinquedoteca, a mesma já retira um pouco daquela realidade pesada do tratamento, para ela voltar a rotina um pouco mais normalizada, o espaço da ludoteca é utilizada muitas vezes pelos pais como “moeda de compra” digamos, o pais não chamam para ir no hospital e sim para ir a ludoteca, porque é o espaço com se fosse o “pics” do tratamento, ele deixa aquela rotina diferente que foi jogado para voltar naquilo que é chamado de mais normal na ludoteca. Esse espaço da ludoteca é mais novo. Paula diz que: Observo muito nesse espaço é sempre inserido a rotina do tratamento nas brincadeiras de faz*



*de conta. Ao perguntar se quando desenvolvidas atividades lúdicas há uma melhoria na reabilitação, Paula diz que sim, pois eles conseguem se desligar um pouco daquela realidade triste que enfrentam, e manter um fiozinho de ligação com o que era antes e com certeza os ajuda. A figura do pedagogo começa a ser importante no momento em que o mesmo não utiliza jalecos brancos, os internados aceitam mais, os médicos e enfermeiras de branco eles já relacionam com a picada da agulha. E quando vão ao espaço da ludoteca eles não querem mais sair de lá, é como se fosse o refúgio, a zona de conforto também, e tem relatos dos pais na questão de melhoria social, pois eles dizem que os filhos não sabiam brincar, e principalmente não sabiam brincar com outras crianças. No momento dos questionários haviam duas adolescentes no espaço uma era paciente e a outra era irmã que estava como acompanhante, no qual a pedagoga disse que por mais que são adolescentes o espaço atrai qualquer idade, pois é um ponto colorido em um ambiente todo branco. Foi perguntado quando que se iniciou as atividades na ludoteca e brinquedoteca, a pedagoga responde dizendo que a ludoteca é mais nova tem mais ou menos 7 8 anos, a brinquedoteca é muito mais antiga e tem 15 anos. E no momento das brincadeiras de faz de conta o que ainda é muito observado são imitações da realidade em que se encontram, tanto do que vivem em casa, outras da escola, outras do próprio hospital. E ao imitar os pais, é possível ver qual é o temperamento dos pais através das crianças imitando, o que a mãe acha certo ou o que acha errado. Após esses questionamentos, foi liberada a entrada no espaço da brinquedoteca, no qual a funcionária Nina responsável deste espaço, começou apresentando o local dizendo de forma livre sem questionários toda a história do hospital desde o princípio, e então começa dizendo que o lúdico existe no hospital desde que ele é hospital a 40 anos que irá completar, no início não tinha recursos, após a morte de Airton Senna ficamos sabendo que ele tinha um sonho, que era montar um instituto, e ele pediu antes de morrer que queria que fosse realizado, e foi feito a primeira brinquedoteca hospitalar no Graacc ( Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer) , eu era voluntária no ano de 1994 no ano da morte de Airton, e iriam financiar mais uma o hospital concorreu com 50 entidades, fizeram o projeto juntamente com Eliza psicóloga que trabalha ainda no local, e assim o hospital conseguiu juntamente com as 50 entidades ser a beneficiada, com um projeto de 150.000,00 que foi investido no espaço físico, desde obras, mobiliário e o acervo os funcionários foram até as lojas pedir, e até hoje ainda quem mantém o acervo é a comunidade, recebem doações em boas condições, e ter também um olhar para as crianças que estão na interação, porque a*



*brinquedoteca quem mais utiliza é o ambulatório, os que se locomovem, antes de ir para a internação eles ficam lá brincando, e não é um espaço voltado somente para a criança, mas para os pais os acompanhantes também, porque quando se tem o caso de câncer a família também adoce, então abrigam a todos.*

*Onde a criança está a mãe está junto, o único lugar que ela não está é no centro cirúrgico, e muitas crianças ao ir para o centro cirúrgico querem levar os “super heróis” ou as princesas, eles mergulham no mundo de magia, e a prioridade é a criança estar bem e ela levar uma memória boa do tratamento, principalmente as crianças irão lembrar da brinquedoteca, e o retorno é muito grande, e nesse espaço eles colocam para fora os seus medos, seus anseios, e exploram muito o espaço. No local observa-se que tem o canto do faz de conta, que são painéis onde tem o hospital, o correio, a quitanda, e Nina liberou tirar fotos do espaço por não haver crianças, pois o hospital preserva muito a imagem da criança. E Nina continua a contar que a brinquedoteca foi concebida por cantos, por conta de uma avaliação feita antes, para ser acessível as crianças, respeitando o perfil de quem utilizará. Depois de 1 ano de brinquedoteca inaugurada que foi em 27 de junho de 2001, remodelado pelo instituto Airton Senna, e foi feita uma reavaliação observando o antes e depois, e o que mudou, tudo registrado em gráficos pois é feito relatórios anuais, antigamente a faixa etária era de 0 a 18 e hoje é de 0 a 25, tratando de doenças oncológicas mais hematológicas também. A brinquedoteca ficou dividida no canto do faz de conta, canto do bebê, mesa para jogos, jogos de regras simples e complexas e o canto da tv e vídeo game, todo o acervo é catalogado, e nós temos a salinha de dentro onde é feito o empréstimo de brinquedos para os leitos, Nina mostra a sala de trabalhos delas, ela me apresenta Tânia que é coordenadora dos voluntários, que estão atualmente com 42 voluntários da recreação, eles vão no período da manhã e tarde de segunda-feira a sexta-feira. E então explica como funciona o voluntariado: vai desde dona de casa, universitários, advogadas, e existem 16 setores, e tem também a capelania, perguntei-a o que é, e Tânia respondeu dizendo que é “um apoio espiritual ecumênico, e Nina responde também dizendo que, porque aqui você trabalha com perdas e tem que preparar esse lado (triste). Tânia diz que todos os leitos têm televisão e os filmes em dvd ficam na brinquedoteca. Nina diz que tem circuito da tv a cabo Net gratuito e que todos que vão fazer empréstimos de brinquedos vai até lá e faz um ficha cadastro e fica sócio e pode levar até 3 brinquedos, todos os brinquedos tem os códigos, tem toda uma classificação da Denise Garon brinquedista da Argentina que desenvolveu essa técnica de*



*classificação de brinquedos nós achamos a mais viável pois existem diversas e ela seguiu a linha Piaget, todos os brinquedos vão para o leito e retornam e são higienizados com álcool 70 e voltam para as prateleiras, se a criança está com alguma bactéria algo mais sério o brinquedo vai para a quarentena, já vem no sanitócio e fica isolado, para depois higienizar com hipoclorito, e nós temos um entrosamento grande com a enfermagem também, tudo interligado com a equipe multiprofissional. As doações de brinquedos de preferência novo ou em bom estado, por causa da internação nós priorizamos os novos, peixinhos de pelúcia não podem por conta de não higienizar, o melhor é plástico, papel.*

*Nina me conta uma coisa muito interessante que o hospital comemora aniversário dos internados no próprio leito, hoje mesmo teve um paciente que fez 14 anos, a nutrição checa a dieta, estando liberado é feito um bolo na cozinha e hoje foi de cenoura com brigadeiro, e nós temos também um acervo de lembranças, kit aniversário, cantam parabéns para essa criança, é um dia especial para eles aqui dentro. Nós temos muitas histórias de sucessos, mais sucessos do que insucessos, mas a filosofia do hospital é essa né, esse espírito maternal mesmo, que transcende todos (respira fundo e fica feliz ao dizer) E então eu a contei toda a dificuldade para se fazer essa pesquisa e que sou eternamente grata a esse hospital por ter dado essa chance, Tânia e Nina sentiram-se muito felizes por ter me ajudado. Nina diz que o que move o hospital é a gratidão em todos os sentidos. E a Doutora Silvia que é a nossa inspiração e nós somos fiéis seguidores dela, e agora com as medicações das asparaginase que o governo comprou as medicações chinesas, e ela foi a única no Brasil que comprou essa briga e ela não dá abertura para corrupção, e isso é legal e por isso que funciona. Nós fizemos um capítulo do livro Brinquedoteca Hospitalares do Dr. Drauzio Viegas e até a capa do livro é a nossa brinquedoteca que já foi lançado e esgotados, e ele dá um mapa das brinquedotecas hospitalares do Brasil, que é uma coisa nova ainda, depois que a lei sancionou em 2005 no qual foi imposta Considerando o disposto na Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação; e considerando que toda criança hospitalizada tem direitos especiais após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, e da Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, ressaltando-se o direito de ser acompanhado por sua mãe ou responsável, durante todo o período de sua*



hospitalização, o direito de desfrutar de formas de recreação, formas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar, e o direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para a sua cura e reabilitação, resolve: Art. 1º Aprovar, na forma do Anexo a esta Portaria, o Regulamento que estabelece as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. *Nós viramos referência porque já em 2001 nós já abrimos aqui e a gente tem todo o embasamento teórico, não é brincar pelo brincar, é o brincar ajudando na cura, por isso que é brinquedoteca terapêutica Airton Senna.*

*Nós temos o ateliê de artes onde é feito algumas atividades e oficinas nas manhãs pelo voluntariado, então a arte ajuda muito no recurso terapêutico. Então eu avistei um certificado de reconhecimento e pedi para que Tânia me explicasse o que é, e então ela explicou que está ong MakeWish ela tem nos Estados Unidos e veio para o Brasil, ela realiza sonhos, aqui o hospital é o primeiro parceiro deles aqui, o que que ela faz; a criança escreve uma carta dizendo do que está tratando a quanto tempo e qual o sonho que para eles e para os pais é impossível, então tem uns que pedem vídeo game, alguns pedem viagem para a Disney, e já levou 4 ou 5 crianças para a Disney, tem uns tão simples que pedem que quer ir na churrascaria, porque nós recebemos todas as classes sociais, e a maioria é de classe média para baixo, e todas as cartinhas são atendidas, não ficam escolhendo, são todas mesmo, tem uns que querem conhecer o Neymar e já foram, tem um que quer ver um jogo de futebol do São Paula e vai, tem um menino que queria ver o Luan Santana e foi, tem umas que queriam um quarto de princesa também conseguiu, somente esse ano está meio devagar para ir a Disney porque não estão conseguindo parceiros, porque tem que ter o hotel a passagem aérea, então está meio difícil e deu um tempo em viagem para Disney, e quando vai, vai uma criança e um acompanhante, é lindo de ver os sonhos realizados, as mães trazem as fotos para mostra pra gente.*

*E é assim, eles entrevistam a criança, para ver se é aquilo mesmo, porque tem vezes que é a mãe que acaba induzindo a criança a querer aquilo, tinha um que queria um vídeo game, mas ele queria uma televisão de “não sei quantas polegadas” para jogar o vídeo game, mas não era, era a mãe que queria a televisão para ela, e por isso que é feito uma entrevista para ver se é isso é o sonho da criança mesmo. Elas se vestem de fadinha, fazem*



*caça ao tesouro, dão uma tarde de um piquenique num parque para depois entregar o presente, não é “vai lá e entrega”, tem todo um preparo, e os voluntários são as fadas.*

De acordo com os autores pesquisados o lúdico se apresenta como principal ferramenta para amenizar principalmente o sofrimento da criança internada. Até porque, de acordo com Bruner apud. Kishimoto (1998, p. 140) “ o jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para a aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco”, ou seja, a atividade lúdica livre, faz com quem a criança se expresse mais, crie diversas situações nas brincadeiras, de forma com que a satisfaça e assim amenizando o sofrimento da internação. Santos apud. Kailer e Mizunuma (2009, p. 102), dizem que o ambiente criado para a criança internada tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, além de incentivar a brincadeira do faz de conta, a dramatização, a construção e a socialização. Para Ziegler e Prior (1994) e Vessey e Mahom (1990) apud. Tânia (2004, p. 42, afirmam que cabe a pessoa que estiver atribuindo atividades à criança, no caso o pedagogo, estimular à participar das atividades atribuídas com a meta conduzir a criança a um bem-estar físico e emocional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em relação à pesquisa efetuada verificou-se que foi por meio da pesquisa de campo que se pode verificar e confirmar exatamente as opiniões dos autores sobre a pedagogia hospitalar dando ênfase a importância do lúdico como metodologia para se trabalhar em hospitais com crianças internadas. Durante toda a longa e árdua caminhada houve muitos obstáculos para que a pesquisa não ocorresse, mas a força de vontade e o interesse em se pesquisar o tema foram maiores.

O lúdico se apresenta como uma das ferramentas importantes para atender as crianças internadas em hospitais. Foi possível presenciar que no enfrentamento hospitalar o espaço da brinquedoteca e ludoteca tem resultados positivos quanto ao estado emocional da criança, apesar do foco ser a saúde o lúdico tem grande espaço dentro dos hospitais. Percebe-se que nesses locais a brincadeira não tem idade pois é atrativo e os próprios pais e mediadores que acompanham as crianças acabam interagindo nas brincadeiras de forma espontânea.



Dentro do hospital as atividades lúdicas apresentam-se também como refúgio no momento das mesmas, a criança se expressa, coloca para fora seus medos, desejos e anseios, é o local em que a criança vê como um ponto colorido em meio a um espaço todo branco, então cabe ao pedagogo estimular cada vez mais essa criança para a mesma socializar-se mais facilmente com todos envolvidos nesse espaço.

No decorrer da pesquisa, assim como dizem os autores e por meio da pesquisa de campo realizada verificou-se que o pedagogo é o profissional melhor indicado para lidar com crianças internadas, pois este foi treinado em sua graduação para lidar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e com crianças da educação infantil, por conta de sua formação. Consequentemente terá toda condição para trabalhar com as crianças internadas no enfrentamento da hospitalização por meio do lúdico= brincadeiras como, contação de histórias, artesanatos, teatros, jogos, etc., com certeza fará com que a criança consiga se socializar, aprender e se expressar, mesmo estando doente/internada. A função do pedagogo dentro do hospital é desenvolver ações e atitudes junto aos internados na forma educacional as quais não podem ser confundidas com o processo terapêutico utilizados no atendimento da enfermidade. Esta função tem apenas o objetivo o efetivo envolvimento do doente no buscar de uma modificação no ambiente em que está envolvido.

## **ABSTRACT**

### **THE CONTRIBUTION OF THE LÚDICO FOR THE REHABILITATION OF THE HOSPITALIZED CHILD**

From knowledge about the performance of pedagogues in hospitals, it is that the interest in researching what contributions this professional can develop his actions within this institution. The objective of the research is to investigate these possible actions to be developed and aims to find out how, when and what, if it can work with hospitalized children that can move. To do so, the research will be based on readings regarding the proposed theme. It intends from the studies carried out propose activities with the use of play as a way to arouse the interest of internees for the development of actions. Field research will also be developed through subjective questionnaires, which should be answered by people who already carry out activities with hospitalized children, to bring important information for this research, from which the analysis will be conducted for discussions about the possibility of opening the way for that more professionals work in this area.

Keywords: Playful. Hospitalizedchild. Rehabilitation.



## REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança.** Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629\\_639.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf)> . Acesso em: 05 maio. 2017.

AZEVEDO, Adriano Valério dos Santos. O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.28, n. 3, out/dez. 2011. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2011000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000400015)> . Acesso em: 29 mar. 2017.

KAILER, Priscila Gabeiele da Luz (et. all.) As contribuições dos brinquedistas hospitalares nas concepções dos profissionais de saúde. In: **IX congresso nacional de educação-educereiii encontro sul brasileiro de psicopedagogia**, EDUCERE, Curitiba, PUC, 2009. 13p.

KISHIMOTO, TizukoMorchida et al (Org.). **O brincar e suas teorias:** o brincar e sua teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LEITE, Tânia Maria Coelho. **Produção acadêmica de enfermeiros brasileiros sobre a utilização do brinquedo no hospital.** 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar.** 1. Ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira et al (Org.). **Escolarização Hospitalar:** Educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PATCH Adams. Direção de Tom Shadyac. Estados Unidos da América: Bungalow 78 Productions, 1998. (115 min.), son., color. Legendado.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares:** o espaço pedagógico nas Unidades de Saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SCHERER, Claudinei de Assim. **Educação musical:** contribuição para o desenvolvimento do pensamento infantil. Nuances Unesp, jan/abr. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2164/scherer>> . Acesso em: 5 maio 2017.



## 26 ENSINO DE LEITURA E APROPRIAÇÃO DOS SABERES PELA DIDÁTICA DA LEITURA SUBJETIVA EM *NENHUM PEIXE AONDE IR* (2006), DE MARIE-FRANCINE HÉBERT

Ms. Izabel Cristina Marson  
SEED-PR

izabelcmarson@gmail.com

Dra Luciana Brito

Profa. Adjunta do Colegiado de Letras – UENP/CJ/CLCA

lbrito@uenp.edu.br

### RESUMO

Este artigo apresenta a didática da leitura subjetiva a partir de trabalho docente sobre o livro infantil *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006, que integra o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O trabalho aqui apresentado versa sobre a didática da leitura subjetiva, implementada na França no início do século XXI; e proposta de plano de trabalho com *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006, enfatizando a apreensão dos saberes literários pela escrita de diários de leitura em sala de aula. Partimos da temática dos “conflitos sociais”, com o intuito de trilhar possibilidades de ensinar a ler literatura em sala de aula, para turmas do Ensino Fundamental II, 6º ano, por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (Rouxel 2014: 28). O trabalho justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação. (JOUVE, 2013 e PETIT, 2008).

Palavras-chave: Didática da Leitura Subjetiva. Ensino de Leitura. Literatura Infantil. Diário de leitura.

### INTRODUÇÃO

A partir de observações no universo escolar no Colégio Estadual Dulce de Souza Carvalho, Distrito de Congonhas, Cornélio Procópio, Paraná, em turmas do Ensino Fundamental II, identificamos que temas sobre conflitos sociais são sempre vistos sob a ótica da ideologia dominante presente em livros didáticos, e que avanços no sentido de qualquer atualização do discurso sobre tais temas são rarefeitos tanto quanto tratamos na oralidade quanto nas produções escritas dos educandos. Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura. Objetiva-se apresentar uma proposta a partir de conceitos sobre o sujeito leitor do texto literário por meio de



elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (Rouxel, 2014, p. 28). Tal proposta justifica-se pela subjetividade da leitura estar inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação (JOUVE, 2013, p. 65).

Para tanto, apresentamos proposta para a sala de aula, 6º. Ano, Ensino Fundamental II, tendo como base o livro infantil *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2006. Para embasar o plano de trabalho para a sala de aula, apresentamos a concepção da didática da leitura subjetiva proposta por Annie Rouxel (2013). Cabe explicitar que, no início do século XXI, entre os teóricos franceses que buscavam as respostas à crise da leitura, surge um sem fim de movimentos que sinalizam para a busca de novas perspectivas de trabalho com o texto literário. Neste âmbito, observa-se que a figura do leitor, hoje interessado em alçar voos para outras direções, fora dos muros orientados pela escola, é assunto para os debates da academia. Para a autora francesa, é premente que se ouça a voz do leitor para encontrar possíveis respostas à formação para a leitura de forma profícua, com o engajamento leitor e obra.

Consideramos, neste contexto, a formação de leitores nos remetendo à problemática elaborada por Gerard Langlade (2013) que afirma ser preciso voltar-se para a subjetividade do texto e ouvir o aluno sobre o significado e impressões acerca da obra lida. Movimento contrário ao que se observa nas escolas que priorizam a abordagem histórica da literatura constante no programa da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Tal contexto, para Vincent Jouve (2002), demonstra o envelhecimento das ideias acerca da formação de leitores na escola, com um evidente distanciamento do sujeito leitor em sala de aula. Segundo Rouxel (2013), na França da primeira década do século XXI e início desta segunda década, os Comitês de Leitura cumprem o papel de “abrir o livro” com este sujeito-leitor. Debates, impressões de leitura, álbuns de leitura são recursos propostos para que se insira o gosto aliado às necessidades de um currículo posto.

Toda a proposta estará ancorada, portanto, em estudos empreendidos por Langlade, Rouxel e Jouve, a respeito das concepções de sujeito-leitor e leitura subjetiva.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A defasagem curricular nas escolas de educação básica do Brasil nos leva a indagar sobre os resultados das metodologias de ensino de leitura, bem como nos coloca em busca de experiências melhor sucedidas. Para tanto, apresentamos a didática da leitura subjetiva, proposta elaborada por Annie Rouxel (2013), Gerard Langlade (2013), Vincent Jouve (2002)



e Michèle Petit (2008) para o contexto francês. Tem-se como marco teórico o Colóquio de Rennes, realizado em 2004, sob o tema “Sujeitos leitores e ensino de literatura”. É a partir daí que a França reorganiza o ensino de leitura considerando mais fortemente a presença de emigrantes e refugiados inseridos no cotidiano das salas de aula do país.

Para compreender a didática da leitura subjetiva, faz-se necessário entender o que ocorreu na França, seja no que dista, seja no que se aproxima do caso brasileiro, quando se trata de ensino de leitura nas escolas públicas. Michèle Petit (2008) descreve os sujeitos leitores a partir das expectativas sobre a formação destes leitores:

Parece-me que, na atualidade, às vezes há uma nostalgia semelhante, principalmente entre as pessoas que se encontram nas fileiras do poder, seja político ou universitário. Uma nostalgia dessa cena mítica, onde todos se reuniam em torno do patriarca que, sozinho, falava. Um desejo de restauração dessa autoridade antiga que a leitura exatamente contribuiu para enfraquecer. (PETIT, 2008, p. 45).

A autora atenta para mudanças de comportamento dos jovens e mensura o quanto este novo contexto exige novas abordagens que se aproximem das condições de compreensão do texto literário proposto, o que ela mesma identifica como complexo, já que as mudanças são imensas. Em outras palavras, Petit defende que, seja nas periferias da França ou em cidades pequenas da América Latina, as experiências de leitura dos jovens leitores existem e podem diferir-se quanto aos títulos lidos, porém, lê-se de outra forma, muitas vezes, fora da expectativa dos educadores, mas sempre inseridos em temáticas contemporâneas que possam interessar igualmente a alunos e professores.

Annie Rouxel (2013) considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia dela. E aponta como crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros em variados suportes. Para exemplificar, citando os cadernos de leitura de autores como André Gide, Rouxel delinea o que se entende como identidade literária possível de ser revelada por escolhas que perpassem livros de escolha pessoal e ou escolar. Ao relatar experiências de leitura em cadernos autobiográficos, os alunos e alunas da França, sinalizam a importância da subjetividade. Trata-se, para Rouxel, de eliminar do ensino de leitura a valorização da interpretação do literário como reflexo perfeito da crítica literária academicista.



A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (ROUXEL, 2013, p. 162).

O fragmento indica a literatura fora das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam a apreensão da leitura na interação com o outro. É sabido que o século XVIII iniciou a introdução do literário no contexto escolar, inicialmente para as camadas burguesas e, no final do XX e início do XXI, às camadas populares com o advento da universalização do ensino. Cabe apontar que as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino. Rouxel (2013, p. 71) tem como mais presente a formação de um leitor *forçado*, que é aquele que obedece penosamente às condições impostas pela escola, apresentando relatos que relembram terríveis sofrimentos e traumas que em nada resultam em leitores com experiências culturais e literárias enriquecedoras.

Rouxel lembra Michel Picard, que considera que leitores possam formar mesclas de modelos de leitura no decorrer de sua formação, ocupando inclusive o lugar de leitor *escapista*, ou seja, aquele que vê a literatura apenas como evasão do real. Em contrário ao *leitor*, o *escapista* não traça relações de comparação com o real, e ao extingui-lo aniquila toda possível aprendizagem deste por meio do literário. Outro modelo é o do leitor *espectador*. Muito comum entre os estudantes universitários, tende a tecer sobre o texto apenas as emoções e não propriamente a essência das palavras. Já o leitor dito como *boêmio*, para Picard é um leitor amador, não se atém ao segundo nível de leitura. Para ele, a leitura é um devaneio. E, por fim, o leitor *crítico*, que é o leitor experiente, sensível ao texto, tanto à forma como ao conteúdo.

Na avaliação de Rouxel,

Várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Estas



atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária. (ROUXEL, 2013, p. 83).

A discussão proposta por ela dista do pensamento que visa moldar o leitor, mas trata a formação como contínua, permanente e para além da interpretação defendida por Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), a de um leitor ideal. Lembrando que Rouxel fala de *utilização* do texto pelo leitor, enquanto Eco defende que o leitor ideal *interprete* um texto ideal. Ao descrever e analisar a utilização do texto literário, o termo *utilizar* ganha aqui algo constitutivo do ato de ler, como pertença de si e reencontro com a subjetividade.

Langlade (2013), por sua vez, lembra que a exclusão da subjetividade é vista ainda como condição para o leitor competente. Sentir seria o mesmo que desmerecer o caráter estético do texto literário. E a ele ocorre perguntar: como, em contextos escolares tão inóspitos, muitos leitores desenvolvem gosto pela leitura para a vida toda? As reações subjetivas seriam assim “catalisadoras” de leitura e não motivo de exclusão da compreensão do literário.

Sobre o leitor profissional, forjado na academia, Langlade afirma que

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular [...] Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer”-, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (LANGLADE, 2013, p. 32)

Na vertente de Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), o leitor interpreta o mundo com os elementos que traz consigo e de seu conhecimento de mundo, a literatura permanece onde está: sacralizada. Para Langlade (2013), a literatura “é” do leitor, e a utilização do texto literário não aceitará traços artificiais propostos pela crítica, mas sobre este construirá pontes para conexão ou rotas de desvio para o próprio eu pela via da



subjetividade. Tais desvios são, na verdade, traços da singularidade do encontro leitor e obra. O autor lembra o caráter inacabado do texto literário e o quanto o leitor dará sentido a tal característica.

Vincent Jouve (2002) ressalta a dificuldade dos formalistas em suas insolúveis teorias pela inexistência de um sujeito psicológico, que considerasse a interação subjetiva. Diante desta constatação, lembremos que previam um leitor “ideal” para determinados padrões de textos literários; ou que valorizavam a distração em detrimento do que seja fundamental ao texto. São, para Picard (apud Jouve 2002: 59) “[...], noções incontestavelmente velhas. Ceder a essas duas tentações é fazer do leitor um fantasma, que nenhuma evocação e nenhum ritual farão aceder à vida”.

Segundo Jouve (2002), o leitor reconstrói seu mundo e o ressignifica ao ler o literário, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido.

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção. (JOUVE, 2002, p 109).

Ao assumir o “eu” de um narrador, ocorre a interiorização do texto lido, de certa forma somos o outro ao desestruturarmos nosso mundo para vivenciar o universo deste outro. De acordo com Jean-Louis Baudry (apud JOUVE 2002, p. 110), a leitura “substitui fragmentos e discursos surgidos de toda parte, que tornam cada um de nós seres opostos, divididos, dispersos, um ser sob influência - alguém que não é mais nós e que, entretanto, não é outro”. É o conceito de alteridade que concede ao leitor a condição de se colocar no lugar do outro, viver suas dores e alegrias e emergir da experiência de leitura renovando a si e ao entorno. Neste processo, cabe imaginar o outro como personagem em um tempo e espaço distintos do tempo e espaço vividos no campo do real pelo leitor. E quando cita a *Implicação e observação*, Jouve lembra que o leitor é levado a reconsiderar seu ponto de vista a respeito do sentido do texto: “Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler e, ao mesmo tempo, se observar lendo” (JOUVE, 2002, p. 114). E, numa espiral, num ir e vir para si e para o texto, a concepção de mundo e de sociedade deste leitor se expande para lançar o sujeito-leitor para a leitura seguinte, sucessivamente.



A criança persiste dentro de nós e assina: é ela que, aí, é o *jogado*, o *lido*, depreendido das leis dos Logos e das categorias do espaço-tempo; é na sua credulidade inocente que, hipocritamente, a tolerância do *ledor*, aqui e agora, se junta à ilusão. A criança serve de suporte e de alibi para a credulidade do adulto: assim reencontramo-la como mediador interno, herói, testemunha ou narrador, em numerosas ficções, e em particular no Fantástico, onde frequentemente lhe é atribuída uma função mista de vítima e de fiador: em *O homem de areia* ou *A volta do paraquedas*, por exemplo. (PICARD apud JOUVE 2002, p. 117)

Este reencontro com o leitor que fomos, na infância, ilumina o leitor adulto em permanente mudança e transformação. O imaginário realiza avanços a partir de lembranças de quando se era criança, demonstrando que a leitura, portanto, nunca é neutra. Sobre isto, Jouve afirma que existem três formas distintas de impacto cultural a partir da leitura: *transmissão da norma, criação da norma, ruptura da norma*.

No ambiente escolar, ao se falar em texto como gênero, estas formas estarão presentes para a ampliação dos horizontes do leitor. Para Jouve (2002), o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. Como exemplo lembra que os *best-sellers* atendem justamente a esta demanda não de desestabilização, mas de manutenção e afirmação do pensamento do leitor. O leitor “existe” na figura das personagens que carregam os mesmos valores morais e culturais. O texto literário está na contramão, confronta o leitor e o insere em procedimentos de identificação pela ampliação da consciência e da desalienação. Na concepção de Jouve, tem-se a leitura para além da historicidade, o que endossa o pensamento de Jauss, que lembrava o perigo de a escola debruçar-se sobre o ensino e identificação em obras dominantes de uma época sem considerar as variantes sociais de outras épocas, contextos e culturas.

Rouxel (2013), Langlade (2013) e Jouve (2002) comungam do pensamento de que o leitor sempre dito e sempre lembrado por tantos teóricos, por tantos críticos, é outro, é contemporâneo, precisa ser ouvido, tem o que dizer e o que autobiografar, afinal a literatura está em perigo. O leitor exige novos títulos, novos suportes, novas concepções de linguagem para sobreviver lendo e aportar na subjetividade que humaniza e forma consciência.

Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou. Não lecionei para o ginásio na França, e minha experiência na universidade foi exígua; mas, ao me tornar pai, não podia me manter insensível aos pedidos de ajuda feitos por meus filhos em véspera de exames ou de entrega de deveres. Ora,



mesmo não tendo posto toda a minha ambição no caso, comecei a me sentir um pouco embaraçado ao ver que meus conselhos ou intervenções proporcionavam notassobretudo medíocres! (TODOROV, 2009, p. 25)

O comentário de Todorov, ao ver frustrados seus esforços em fazer valer forma e estrutura do texto, traz a afirmação de que na continuidade do ensino ácido da literatura pouco ou nada ela receberá de volta em amor.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Reconhecer o contexto acima descrito foi o que levou centenas de estudiosos do ensino de leitura ao Colóquio de Rennes – França, em 2004, e mais do que isso à identificação por eles, de que as salas de aula na sua completude não haviam lido os mesmos textos clássicos franceses. Desde a década de 1990, a França recebia refugiados e emigrantes do Oriente, África, América Latina, entre outros. Diante disso, ensinar o literário requeria do professor saber que os educandos chegavam falando as línguas do Oriente, tinham os costumes da Síria, ou contavam narrativas da América Latina. A França precisava pensar o ensino de leitura nestas circunstâncias do território com a presença, inclusive, de muitos povos que habitavam até então, os protetorados franceses em terras de África. Portanto, o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é recente. Em comparação com o cenário brasileiro, é preciso destacar o quão distintas são as variações linguísticas, as classes sociais, os lugares de nascimento, a localização geográfica da moradia, a formação ética, moral, cultural e religiosa dos alunos do país. Em uma mesma sala de aula teremos alunos advindos do nordeste e do Rio Grande do Sul; alunos filhos de famílias proprietárias de terras e alunos sem moradia própria, residentes em subúrbios. Este é o retrato da escola pública brasileira nas últimas décadas, após a universalização do ensino.

Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel acrescenta que

O literário não se mede pelos critérios do hermetismo: a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica. Numerosas obras que foram, durante muito tempo, vítimas de um ostracismo conservador são hoje reconhecidas e apreciadas nas salas de aula. Assim, o romance de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima* pertence hoje às leituras recomendadas para os jovens alunos enquanto nos anos de 1980, ele foi banido em razão de uma língua julgada muito familiar. (ROUXEL, 2014, p. 29)



Na prática de sala de aula, o livro dito fora do cânone para jovens pode estar num mesmo plano de trabalho com outros valorados, é uma questão de acréscimo desses títulos e de ouvir o jovem leitor, e não propriamente de exclusão ou aniquilamento dos currículos.

Rezende (2014) abona a proposta francesa e lembra que, no caso brasileiro, assim como lá, também

[...] persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito, mas cujas obras-primas não são mais lidas. Tanto professores quanto alunos, quando indagados sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos. (REZENDE, 2014, p. 49)

Afirma ainda que a escola não cumpre e nem deve cumprir papel totalitário na formação do leitor, ao contrário, a escola faz parte dos momentos de leitura deste educando, que lerá também literatura de massa, literatura popular, entre outras. [...] “uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler em si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação” (REZENDE, 2014, p. 53). Em outras palavras, ler na escola e fora dela é ler para a vida, mesmo que obras de cunho estético heterogêneo. As obras, mesmo que sejam as canônicas, não são a prioridade das aulas, a prioridade é o cumprimento do currículo e do ensinar pela norma rígida da língua materna herdada da Colônia Portuguesa.

Em síntese, Langlade (2013) prevê as etapas para o leitor e um ir e vir destas ao longo da vida dos sujeitos; Jouve (2002) caracteriza os diferentes leitores e constata como podem ou não avançar; Rouxel (2013) formula uma didática e se vale da experiência francesa e de outras de sucesso para afirmar o quão possível é educar pela leitura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Uma descrição da organização do livro infantil em questão aponta para a presença de temática apoiética que norteia a obra. Com ilustrações de Janice Nadeau e tradução de Maria Luiza X. de A. Borges, o livro traz uma perspectiva interessante: as ilustrações tomam a página toda e, além do texto que contém a narrativa principal, aparece nas laterais das páginas



um pequeno livro, aparentemente criado pela protagonista Zolfie, chama-se *O pote dos sonhos*. Ela é amiga de Maiy, mas estão em lados opostos. A protagonista e a família serão vítimas da guerra e estão na lista dos que correm risco de perder a vida por causa da limpeza étnica comum em períodos de guerra. A presença de termos como “os mascarados”, para simbolizar a desconfiança em relação a vizinhos que antes pareciam amigos, a ficção e a fantasia como arma contra o medo, o choro de bebês em meio à guerra civil, a morte dos homens da casa, o destino de mulheres, idosos e crianças, entre elas Zolfie, universalizam o livro que poderia estar ambientado na Iugoslávia, ou na Palestina.

Como sabemos, na literatura infantil e juvenil podemos observar alguns temas recorrentes, entre estes a guerra. Desenvolvido pelos autores frequentemente como palco de batalha entre perdedores e vencedores, aparece na recepção de leitura dos alunos em produções escritas e orais como espelho do modelo proposto nas leituras de livros didáticos ou mesmo interpretado à luz de produtos da mídia com semelhante visão. Para Ana Margarida Ramos, a infância é vista como lugar da poeticidade em temáticas leves, associadas ao imaginário e ao sonho:

A própria visão maniqueísta do funcionamento e organização das coisas facilita a compreensão, por parte da criança, das regras e conveniências sociais, e, nesta perspectiva, o Bem se opõe claramente ao Mal, os bons são recompensados e os vilões castigados. Demorará algum tempo para que a criança se aperceba, quase sempre paulatinamente, que o mundo é feito de mais cores do que o preto e o branco e que a dúvida e a incerteza residem exatamente numa vasta gama de cinzento que também caracteriza a espécie humana e as suas atitudes. (2007, p. 98-99)

Podemos entender que a criança não vive apenas no universo dos sonhos e dos contos de fadas. Seja na mídia ou mesmo na escola ou na convivência familiar, ela ouvirá sobre guerras mundiais, guerras santas, guerras nucleares. No seu vocabulário estarão termos como batalha, vitória, derrota, tática, paz, sem que se dê conta de que o planeta vive em permanente conflito, seja aqui ou em países distantes. A cultura de paz proposta pela escola em cartazes e atividades de formação não dão conta de responder à criança porque seu vizinho morreu vitimado pela violência na periferia, ou porque ao longe se ouvem tiros vindos não se sabe bem de onde e isto causa medo e insegurança.



A doçura da infância mostra a todo instante que convive com o outro lado da moeda. Por isso sente-se a necessidade de a escola abordar histórias de conflitos como parte da construção da subjetividade dos educandos.

Tendo este painel social como pano de fundo, a proposta para sala de aula tem a seguinte configuração: 1. Diálogo com a turma acerca do que sabem e conhecem sobre conflitos sociais; produção de texto individual, com impressões sobre o tema. 2. Leitura, em sala de aula, do livro do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), *Nenhum peixe aonde ir*, de Marie-Francine Hébert, 2013(uso de um livro para cada criança); produção de diário de leitura, individual, a partir das impressões de leitura, como atividade nos interstícios das leituras ou quando se fizerem necessários à organização do pensamento do leitor em formação. Defende-se aqui a leitura em sala com momentos para desvendar significados explícitos e implícitos do livro infantil, num processo de ensino da leitura do literário durante as aulas.

De acordo com Rouxel (2014),

Novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais, o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado. Esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária. (ROUXEL, 2014, p. 26)

Nos escritos dos leitores sobre a obra lida é que podem aflorar ideias criativas e de qualidade subjetiva e humanizadora como resultado da percepção e recepção do literário fora do modelo proposto e aguardado pela crítica acadêmica. Como observado por Rouxel, as anotações de canto de página, muitas vezes no original do livro são, na verdade, o início de um raciocínio a ser desenvolvido nos diários de leitura. A palavra dada ao leitor, neste caso, perpassa a intenção de valorizar justamente a produção do leitor que, na sala de aula, resultará em texto autobiográfico distinto daqueles produzidos pelos demais educandos, que, por sua vez, observarão outros traços identitários da obra lida.

Rouxel (2014) afirma que



Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram. Alberto Manguel que, quando adolescente, lia para Borges – ao ficar cego-, conta a sua surpresa diante do interesse por questões manifestado pelo escritor argentino, por questões que lhe pareciam estrangeiras à problemática da obra (periféricas, anexas). Ele mesmo, em seu Diário de um leitor – produção construída sobre a releitura de doze obras que lhes eram favoritas – uma por mês – mostra que são os ecos entre certos aspectos (às vezes secundários, às vezes ínfimos) da obra que ele está lendo e a realidade de sua vida cotidiana que dão valor à sua leitura. Muitas vezes trata-se de um encontro casual, de uma coincidência, mas isso é suficiente para dar sentido à leitura e à sua vida. Essa relação sensível à obra mistura emoção e cognição, como uma alquimia, cada vez mais única, que molda a personalidade do leitor. (ROUXEL, 2014, p. 22)

Inspirada na experiência de leitura como recepção seguida da apropriação do literário, Rouxel defende que a subjetividade possa inserir significado ao que se lê, isto para além da historiografia literária proposta nos documentos curriculares seguidos pela escola até o início do século XXI e que ainda persiste em muitas instituições do ensino Básico. A criatividade, o ouvir e a organização do pensamento são considerados como parte do ensino-aprendizagem sobre o texto estético.

A competência estética, termo usado pela autora, encontra identificação na escrita dos cadernos de leitura ou diários de leitura. À semelhança do que fizeram os grandes nomes da literatura como André Gide, em seu *Diário dos Moedeiros Falsos* (2009), a criança aprende desde cedo a escrever sobre suas impressões de leitura, despreocupada em repetir a crítica literária, mas orientada pela mediação do professor que a leva a pensar sobre o que lê e assim compreende e apropria-se do saber.

Voltando ao livro infantil *Nenhum peixe aonde ir* (2006), nos fragmentos,

Que chamas são aquelas lá? Não é a escola que está pegando fogo: gritos abafados. Alguém foge. O diretor da escola? Imediatamente é perseguido por um animal que arrasta o seu dono pela coleira. O animal corre, corre, corre, fora de controle, o dono atrás, fora de si. O fugitivo é apanhado. Bang! Você vai morrer. Ele cai. É brincadeira! Vai se levantar. É gente grande brincando de guerra. A prova? Todas as mães desviam os olhos. Só as crianças olham. Olham. Olham.

O que ele está esperando para se levantar? Por que o vencedor retorna, o rabo entre as pernas? Parece que o morto é ele.

[...]

Como? O que vai acontecer com eles? Inútil perguntar. Zolfie sabe muito bem que viajam para lugar nenhum, sem destino conhecido – se é que se pode chamar de viagem um êxodo tocado a fuzil. Quem está cuidando da vovó? Como papai e o irmão farão para encontra-las? Onde eles dormirão



esta noite? Não vale a pena perguntar a mamãe. Zolfie sabe muito bem que não têm nenhum peixe aonde ir. “Nenhum lugar, quero dizer...nenhum lugar aonde ir”. (HEBÉRT, 2006, p. s/p)

A narrativa é da protagonista e neste trecho podemos observar possibilidades de trabalho com a subjetividade no momento da leitura em sala de aula. Por ser um discurso da criança em meio à guerra aparecem a imaginação na tentativa de desmentir a cena da morte do diretor. A relação simbólica e afetiva da menina e da comunidade com a escola, agora em chamas. A presença dos militares, da violência, do ataque dos cães. Como a garota tinha um peixe de estimação, nesta jornada ela não tem “nenhum peixe aonde ir”, uma analogia que simboliza os afetos deixados para trás, o aconchego do aquário, a vida colocada em risco na rua, fora da casa.

Ramos (2007, p. 128) lembra que as narrativas sobre a temática da guerra para crianças têm tido a preferência por “narrativas credíveis, que promovam a reflexão pessoal sobre as causas e as consequências da guerra, mas que fujam ao sensacionalismo, evitem o doutrinação dos leitores e o recurso a estereótipos”. Sendo, para Ramos, de qualidade estética as que contemplam situações metafóricas. Pensamento que se completa na afirmação de Rouxel de que “O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação pela óptica (sic) do texto”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Rouxel (2014) propõe a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto. Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto que agreguem ao pensamento do leitor possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Desta forma, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura ganham significados por acompanharem os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade. Podendo ser organizados anualmente, contribuem para que se avance para além da historiografia literária e podem ser considerados como uma das possíveis respostas ao ensino da leitura em sala. Ao organizar o pensamento na forma de texto escrito, como ato posterior à leitura e debates com professores e colegas em sala de aula, temos a apropriação da literatura com significado para a compreensão da vida e da sociedade.



## ABSTRACT

### READING INSTRUCTION AND KNOWLEDGE APPROPRIATION BY DIDACTIC OF SUBJECTIVE READING IN *NUL POISSOM OÙ ALLER* (2006), BY MARIE-FRANCINE HÉBERT

Abstract: This article presents the didactic of the subjective reading from the teaching work about the children's book *Nulpoissomouàaller*, by Marie-Francine Hébert, 2006, that integrates the collection of National Library Program at School (PNBE). The work presented here deals with the didactic of the subjective reading, implemented in France in early XXI century; and the proposed work plan with *Nulpoissomouàaller*, by Marie – Francine Hébert, 2006, emphasizing the grasp of literary knowledges by the daily reading writing in the classroom. We start with the theme “social conflict”, in order to aim possibilities in teaching to read literature in the classroom, for classes of elementary school II, 6Th grade through the elements that reveals the reader's subjectivity and its esthetics competence (Rouxel 2014:28). The work justify by the reading subjective is inserted in the constructive way to read, as contextual issue, socialcultural and identity of the reader in training. (JOUVE, 2013 e PETIT, 2008).

Key words: Didactic of Subjective Reading. Reading Instruction.ChildrenLiterature. Daily.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação (MEC). 1998.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Companhia das Letras, 1994.
- GIDE, André. **Diário dos Moedeiros Falsos**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- HÉBERT, Marie-Francine. **Nenhum peixe aonde ir**. Ilustrações Janice Nadeau. Trad. Maria Luiza X. da A. Borges. São Paulo: Edições SM, 2006.
- JAUSS, Hans Robert. **História da Literatura como Provocação à Ciência Literária**. Editora: Ática, 1994.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. 53-65.
- LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.25-38.



**PARANÁ. Diretrizes Curriculares do Estado Paraná para Língua Portuguesa e Literatura.** Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Ana Margarida. Paz e guerra - os conflitos bélicos na literatura portuguesa para a infância. **Livros de palmo e meio:** reflexões sobre literatura e infância. Lisboa: Editorial Caminho, 2007. 98-131.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? ALVES, José Helder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4.** Campina Grande: Abralic, 2014. 37-54.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.**São Paulo: Alameda, 2013. 67-87.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. ALVES, José Hélder Pinheiro (org). **Memórias da Borborema 4:**Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. 19-35.

\_\_\_\_\_. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura:** o advento do sujeito leitor. Trad. Samira Murad. São Paulo: Revista Criação e Crítica, USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858/50609/>. Acesso em: 1 ago. 2015.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.



# 27

## A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Aline Cristina Ferrari de Almeida

[aline30ferrari@gmail.com](mailto:aline30ferrari@gmail.com)

Denise Domingos Ferreira

Gdas.UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

[denise.abatia@gmail.com](mailto:denise.abatia@gmail.com)

Elisângela Moreira

Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### RESUMO

O processo de aprendizagem na educação infantil está em evidência nos últimos tempos e vem sendo palco de inúmeras discussões por parte de teóricos e profissionais da área de educação, focalizando o emprego do lúdico dentro deste processo, muito se observa de ganho na eficácia do aprendizado da criança. Assim sendo, o presente estudo, toma por objetivo apresentar as principais contribuições do emprego do lúdico na educação infantil sob a perspectiva de faixa de idade 4 e 5 anos, levantando informações relevantes sobre a importância de jogos e brincadeiras e as confrontar também com informações previamente publicadas sobre a importância do lúdico para a criança. Usa-se como problema para essa discussão de informações a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, em idade pré-escolar, partindo de evidências prévias de teóricos do assunto, entendendo que o jogo e a brincadeira são partes da realidade cotidiana da criança e que é possível usar para prol do seu desenvolvimento e não por mera distração, mas sim uma ferramenta riquíssima para ser trabalhada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos. Brincadeiras. Ludicidade.

### INTRODUÇÃO

É possível afirmar que atualmente muitas crianças são diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem. Com isso surge a necessidade de pesquisar sobre a importância dos jogos na educação infantil, pois através dos jogos a criança tem mais facilidade em aprender. Porém nas escolas não se utiliza muito esse método de ensinar através de brincadeiras, de atividades mais dinâmicas, onde a criança se envolva mais no processo de ensino-aprendizagem. Por vezes, inclusive, tem-se a visão errada de que na escola a criança não pode brincar em sala e quando brinca, acredita-se que não é possível aprender através dessas brincadeiras, o que além de equívoco carrega certa ideia de que na



escola a criança deve apenas aprender e ser obediente. Empregar o lúdico na escola, no entanto pode ser utilizado viabilizando o potencial

de se atingir entendimento na criança enquanto aluno. Na maioria das vezes brincando a criança aprende melhor do que ficar naquela rotina repetitiva do professor falar e a criança ouvir, pois isso pode se tornar cansativo para a criança

Acredita-se que esta pesquisa atuará na compreensão da importância dos jogos no desenvolvimento da criança, abordando a eficácia desse método. Abordando que o resultado da aprendizagem pode ser bem mais satisfatório. Sendo que os jogos estimulam a criança, desperta curiosidade e interesse. A criança sente mais prazer em estudar e aprender. A criança terá mais facilidade em assimilar o conteúdo. Com isso a relação professor e aluno serão melhores, tornando-se uma relação agradável, saindo daquela rotina cansativa. Já que os jogos possibilitam o aumento da motivação da criança e desenvolve atividades que fazem a criança pensar e raciocinar. Estimulando a criança a usar a imaginação, utilizando a interação e a comunicação.

Neste sentido, é possível entender que o lúdico oportuniza-se como uma ferramenta facilitadora do aspecto de aquisição de saberes da criança dentro do ambiente escolar. A pesquisa vem no sentido de investigar justamente essa questão e compactar com a realidade escolar, fazendo exposição do contexto educacional e focalizando a questão etimológica do sistema de ensino também. Em um apanhado geral pode-se afirmar que a criança compreende e passa a assumir novos e diversos conhecimentos através de atividades com o lúdico de maneira prazerosa.

Assim é possível contemplar a utilização de atividades lúdicas dentro do espaço pré-escolar ao colaborar no processo de estímulo da criança para atividade de ordem de desenvolvimento. O emprego e utilização deste segmento lúdico para atração de atenção da criança é um ponto bastante forte e possibilita com que a criança obtenha um maior desenvolvimento com prazer e gosto.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Por muito tempo não se teve educação infantil no Brasil, pois as crianças desde cedo tinham que trabalhar em serviços pesados para ajudar nas rendas de casa, pois eram famílias



pobres de renda baixa, e essas crianças não tinham acesso à educação, eram vistas como adultos em miniaturas, onde não se dava a importância de ter uma educação, ou seja, frequentar uma escola.

A educação da criança esteve sob responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.79).

No entanto, a história da educação infantil é relativamente recente no país e aos poucos vai ganhando espaço no Brasil. Nas últimas décadas ocorreram algumas mudanças, surgindo de maneira mais significativa e rápido o atendimento as crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. Portanto, essas modificações ocorrem pela grande procura por instituições de educação infantil, devido a mulher estar sendo inserida no mercado de trabalho.

Segundo Paschoal e Machado (2009), as primeiras creches que foram criadas no Brasil, nascem de maneira totalmente assistencialista, ou seja, com objetivo de apenas cuidar das crianças e não de se passar conhecimento, somente prestar se um auxílio para as mulheres que tinham a necessidade de sair de suas casas em buscar de trabalho, porém não tinham condições financeiras de pagar uma babá para cuidar de seus filhos.

Nas primeiras creches que surgiram no Brasil já no final do século XIX, com intuito somente de cuidar da criança, apenas para a criança ter um local para ficar enquanto a mãe trabalhava, um ambiente onde ela iria receber os cuidados necessários, um local direcionado para as classes mais necessitadas. Era basicamente o que podemos dizer um depósito de crianças, era apenas uma assistência, com o foco em questões relacionadas a higiene, cuidados físicos, alimentação, sem se preocupar com o caráter educacional, pedagógico. Era um local seguro onde as mães podiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Tendo a consciência que de certa forma teria uma “babá” cuidando das crianças e não uma professora educando com saberes científicos (ALVES, 2011).

É oportuno destacar que conforme foram se passando as décadas foram surgindo mais alternativas para prestar um atendimento para as crianças que realmente precisavam, ou seja, as crianças mais necessitadas. A roda dos excluídos ou roda dos expostos foi uma das instituições que permaneceu por mais tempo em nosso país, para se prestar o atendimento à



infância. Foi no período de 1950 que se adquiriu o caráter compensatório e preparatório para a rotina escolar e com isso começou a se desenvolver hábitos e habilidades essenciais para colocar as crianças em uma prática escolar, já que isso se fazia necessário no momento. Poisfoi nessa época que as crianças das classes populares começam a frequentar e a ter contato com um ambiente escolar.

A educação infantil teve uma grande conquista, essa conquista foi o reconhecimento como primeira etapa da educação básica, que está claramente explicado na Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (LDBEN nº 9.394/96), que deixa estabelecida esse ensino uma responsabilidade dos municípios. Outro ato da LDBEN/96 foi a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a introdução dessa modalidade de ensino no Plano Nacional de Educação que foi aprovado em 2001 pela Câmara Federal. (CHAVES, 2011).

Por outra ótica, na atualidade o que se observa é que o modelo familiar não é totalmente diferente do que foi criado no contexto da Revolução Industrial. Dessa maneira, devido as necessidades e os acontecimentos ocorridos na história, onde a mulher tinha que deixar seus filhos nas instituições para trabalhar.

## **FUNÇÃO LÚDICA E EDUCACIONAL DO JOGO**

De acordo com Tristão:

O lúdico tem origem na palavra latina *ludus* que quer dizer jogo. Se achasse confinado à sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. De modo que definições deixou de ser simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica exploram as demarcações do brincar espontâneo (TRISTÃO, 2010, p. 16).

No entanto o lúdico se faz necessário no processo ensino-aprendizagem, pois o educador através do brincar consegue ensinar, exemplificando uma situação: colocar peças de lego em cima da mesa e trabalhar as cores e ir instigando na criança o interesse em aprender. Desse modo, o desenvolvimento a aprendizagem será mais satisfatório, pois as atividades



lúdicas são como um suporte pedagógico, além de prender mais atenção da criança, as atividades lúdicas vão se destacar mais no universo infantil.

De acordo com Rau (2011, p. 32-33):

A função lúdica do jogo, expressa na ideia de que sua vivência propicia a diversão, o prazer, quando escolhido voluntariamente pela criança. A segunda seria a função educativa, quando a prática do jogo leva o sujeito a desenvolver seus saberes, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Sendo assim, os jogos têm duas funções, isto é, a função de distração para a criança, onde ele brinca, imagina, se distrai, seria o brincar livre. E a função de ajudar no desenvolvimento da criança, seria o brincar direcionado, dessa forma com os jogos surge mais interesse por parte da criança em aprender. É essencial utilizar o lúdico como recurso pedagógico, de forma que favoreça o ensino/aprendizagem (RAU, 2011).

A capacidade lúdica ainda, está relacionada diretamente também com as questões pré-históricas de vida, Negrine (2000) pontua que o lúdico é antes de tudo, um estado de espírito e um saber que vai se introduzindo na conduta do ser humano progressivamente pelo seu modo de vida.

Para Dhome (2003) a criança passa a se descobrir e desenvolver com característica pessoal através de um processo de autoconhecimento. Ao estar inserida em um espaço onde partilha de um ambiente que interage com outras por meio de jogos e brincadeiras por si mesmas, percebe as dificuldades e habilidades, nisso percebe que o prazer e o sentido de estar bem na criança, faz com ela também queira que todos participem deste processo e isso é inevitável da criança.

Trabalhar o jogo é de extrema importância, pois favorece não só o processo de desenvolvimento da criança, como também é uma ferramenta pedagógica muito significativa, na qual se apresenta de maneira alegre e livre, e a criança sente prazer em realizar as atividades, envolvendo sempre um significado. “O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação.” (KISHIMOTO, 2008, p. 37)

O lúdico é um recurso pedagógico que não só auxilia o professor no ensino, como também é um facilitador da aprendizagem do aluno, pois é uma maneira de ensinar na qual a



criança gosta e se interessa por isso, o jogo nada mais é que um estímulo para a criança desenvolver as atividades propostas.

## **CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo Santos (2014) o jogo é desafiador para a criança e motivador, é por esse motivo que deve ser trabalhado desde cedo com a criança. Nesse sentido, se vê o valor de desenvolver o jogo na educação, que por meio disso a criança consegue solucionar problemas e auxilia na evolução de habilidades básicas e superiores. Brincando, a criança expressa sentimentos, vivencia experiências, através da imaginação a criança compartilha emoções e sentimentos.

É de suma importância o professor saber trabalhar o jogo tendo em si um objetivo a alcançar, e não de maneira superficial para manter a ordem em sala de aula, pois a partir dos jogos a criança desenvolve diversas áreas do conhecimento.

Vygotsky enfatiza que:

Aponta, também que toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginária de qualquer tipo de brinquedo já contém regras que demonstram características de comportamento, mesmo que de maneira implícita. Para ele, o jogo é o nível mais alto do desenvolvimento no pré-escolar e é por meio dele que a criança se move cedo, além de desenvolver o comportamento habitual na sua idade. (VYGOTSKY, 2011, *apud* RAU, 2011, p.95).

Sendo assim, deve-se saber trabalhar os jogos, na qual estimule a imaginação da criança, desde cedo ensinar a respeitar regras, pois pode se perceber que muitas crianças não sabem respeitar, ou até mesmo esperar sua vez em determinadas brincadeiras, as crianças pequenas aprendem muito, apenas com a ação nos jogos.

Os jogos são recursos didáticos que apresentam grandes resultados positivos na educação embora exigir um amplo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada, ou seja, deve ser realizado com muitos cuidados e claro com a mediação do educador e não de maneira solta. (GRÜBEL e BEZ, 2006).

Convém ressaltar o quanto é importante trabalhar os jogos na educação infantil com o intuito de aprendizagem, ou seja, que a partir dos jogos possa trazer o desenvolvimento de diversas potencialidades por meio de atividades na qual desperte interesse na criança, mas para que isso aconteça é de suma importância o professor ter a consciência que os jogos não



são somente uma forma de divertimento da criança e sim meios que contribuem para o desenvolvimento, que são diversos como: socialização, imaginação, regras, desenvolvimento intelectual, criatividade, ou seja, o jogo é um incentivo ao aprendizado (KISHIMOTO, 1993).

O emprego do lúdico em sala de aula, por sua vez, age como um estimulante no aluno, considera o prazer e divertimento e surti um efeito expressivo no ambiente envolvido em meio a criatividade, que colabora no desenvolvimento e compreensão do indivíduo. Piaget (1989) pontua a necessidade de se brincar, criar, jogar e inventar do sujeito para manutenção de seu equilíbrio, para ele ainda, “Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (PIAGET, 1989, p.5)

## **O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**

Para trabalhar os jogos e brincadeiras na educação infantil em primeiro lugar o educador deve repensar suas práticas e seus métodos, para que assim tenha uma visão clara sobre a devida importância do lúdico no desenvolvimento da criança e também ter clareza dos objetivos a serem alcançados. Neste contexto o papel do professor é de observar as brincadeiras que as crianças se interessam, colhendo informações e questionando, e deve estimular na criança a importância do brincar e também deve estar sempre participando das brincadeiras e fazendo as mediações necessárias.

Segundo Silva e Oliveira (2013, p.2):

Não se pode minimizar o papel desempenhado pelo lúdico na educação, já que ele também promove a aquisição de aprendizagens que geram desenvolvimento. A concepção de aprendizagem subjacente a esse posicionamento conceitual é aquela que defende o ensino ocorrendo na interação do aluno com outros sujeitos, especialmente com o professor (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p.2).

Empregar o uso de brincadeiras e jogos apenas por fazer, vai contra toda a efetividade da ludicidade para o processo de ensino. Assim, é preciso um significado para sua aplicação no contexto escolar, para que se atinja o absoluto do lúdico que é desempenhar um auxílio no processo de desenvolvimento de habilidades e raciocínio dos alunos. Nesta conjuntura, Antunes (2002, p. 38) é claro ao apontar que: “Os jogos ou brinquedos pedagógicos são



desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento”.

Durante a realização de qualquer atividade lúdica no entanto, deve-se estar previamente preparado para imprevisto. Professores e educadores têm de estar ciente de que tudo pode ocorrer e compete assim, a ele o papel de se desenvolver da melhor maneira possível diante o inesperado.

Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor (MALUF, 2003, p. 29).

Convém ressaltar como é importante o diálogo dos professores, pois para a criança fazer atividades repetitivas se torna maçante, e como isso ela não vai se interessar na aula e automaticamente não vai prestar atenção no que o educador está propondo. Portanto, é necessário que os professores planejem para que sejam desenvolvidas atividades diferenciadas e não corram o risco dos conteúdos importantes serem deixados de lado.

Vale lembrar que o educador deve estar sempre refletindo sua prática, para não ficar na mesmice de sempre e ser tradicional, mas sim, que possa ver o jogos e brincadeiras como algo que seja realmente importante e não somente uma ferramenta para conseguir colocar a ordem em sala, ou também porque as crianças não respeitam sem ter nada para fazer. Portanto, para que não tenha pensamentos assim é necessário o professor estar em constante reflexão, para que assim possa trabalhar de forma, a atingir todos objetivos que devem ser alcançados em cada faixa etária.

## **O BRINCAR E O JOGAR**

As brincadeiras vão proporcionar para a criança um momento único, aonde ela vai se desenvolver em vários aspectos, ao manusear e estabelecer uma relação com os brinquedos a criança estará desenvolvendo a sua liberdade e sua expressão, ou seja, as atividades lúdicas abre diversas portas para a criança onde ela vai elaborar seu conhecimento, utilizando imaginação, criando, elaborando e reelaborando as brincadeiras.



O brincar vai além de apenas uma diversão ou distração, é um momento que possui grande importância, levando em conta que o ambiente da brincadeira proporciona liberdade, socialização, afetividade e um descobrimento do seu próprio mundo, tornando algo prazeroso. Sendo assim, a criança aprende e se desenvolve com mais facilidade, abrindo espaço para se comunicar com ela mesma e com a sociedade. “Podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar – se consigo mesma e com o mundo” (NALLIN, 2005, p. 10).

A criança cria um vínculo com o brinquedo, sendo que com o brinquedo a criança não se vê com regras para realizar a brincadeira. Por meio do brinquedo a criança vai colocar em prática seu imaginário e sua criatividade (PASTORI; PEREIRA, 2015).

A criança na idade pré-escolar quer agir como o adulto, ela quer entender e começar a se relacionar com o amplo mundo dos objetos que se abriu para a mesma. Como por exemplo: a criança vê um adulto utilizando um martelo, porém um martelo de verdade não é um objeto para se deixar com uma criança que pode se machucar, a criança vai satisfazer a sua vontade de também utilizar um martelo, só que brincando com um martelo de brinquedo (MAREGA; SFORNI, 2009).

O jogo é um importante instrumento na educação infantil, sendo que com o auxílio do jogo a criança toma decisões, resolve problemas, conquista desafios e busca novas alternativas criando novas possibilidades. Com o jogo a criança aprende a lidar com diversas situações, como o medo, perda e ganho, distinguir o bem e mal, que são algo que fazem parte do meio em que vivem, esses são conceitos essenciais que devem ser trabalhados desde pequenos para que no decorrer de seu desenvolvimento não se tenha grandes dificuldades de lidar com problemas (RODRIGUES, 2013).

O jogo em si tem muito significado, é algo construtivo e simbólico. O jogo fortalece a motivação, possibilitando a criação de novas ações, familiarizando a criança com perda e ganho, pois mesmo que seja um brinquedo simples, a criança consegue dar significado, como quando pega qualquer pecinha e imagina que é um celular, isso para a criança é algo de muito valor. (NALLIN, 2005).

Convém ressaltar que o jogo educativo impulsiona o desenvolvimento porque está diretamente conectado com a aprendizagem e com situações do cotidiano do aluno. No jogo a criança vai se ver em situações que ela vai precisar do raciocínio, criatividade, trabalho em equipe, soluções de problemas, etc.



Brincar: divertir – se, recrear – se. Mover-se com alegria, como as crianças. Dizer ou fazer algo pelo prazer da brincadeira. Alguns exemplos de brincadeiras segundo (FERREIRA, 2012). Jogo: ação ou efeito de jogar. Atividade física ou mental, geralmente coletiva, determinada por regras que definem ganhadores e perdedores. Alguns exemplos: jogo de futebol, vôlei, damas, xadrez.

## **MÉTODOS**

A presente pesquisa emprega em relação a abordagem do problema de forma qualitativa, onde busca-se uma compreensão e entendimento dos fatos dentro da articulação do problema que se estabeleceu e desconsidera de representatividades estatísticas. Logo, oportuniza-se assim adquirir saberes em relação ao problema delimitado pela contribuição que se dá de brincadeiras e jogos na Educação Infantil, em crianças em idades de 4 e 5 anos do pré escolar, atentando-se a maneira de como a criança aprende com mais eficácia fazendo uso destas importantes e prazerosas ferramentas lúdicas, sobretudo, com uma análise na perspectiva possibilitada pela compreensão, sem contemplar com mais importância as reproduções numéricas.

No que se refere aos objetivos a pesquisa partiu-se para a vertente de cunho exploratório. Esta forma de pesquisa permite-nos aprofundar e investigar com maior precisão o espaço do ambiente explorado. Em atenção disto, pondera-se através dos objetivos estabelecidos trazerem à ótica de exploração as principais contribuições do uso do lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem da criança, usando de levantamento de informações pertinentes permitindo uma descoberta de intuição sobre o tema a fim de se atingir então uma aproximação mais satisfatória do pesquisador com o conteúdo.

Segundo os procedimentos técnicos empregou-se o tipo de Pesquisa Bibliográfica, que é aquela responsável por se consultar de obras anteriormente publicadas, a qual resulta num enfoque de toda parte teórico investigativa do tema em questão, bem como, de abordagem de conteúdo sobre o assunto, gerando mais fatos e novos conhecimentos científicos.

Para realização do estudo foram usados diversos materiais como livros, revistas e documentos eletrônicos. Através do emprego deste tipo de pesquisa foi possível contemplar a discussão pericial da abordagem da contribuição das brincadeiras e jogos lúdicos em crianças que estão no pré-escolar em faixa etária de 4 e 5 anos, também, apresentar histórico da



Educação Infantil no Brasil, bem como, constatar sua recente apreciação, a função do lúdico que propicia diversão e conseqüente uso no processo de ensino que pondera atingi-lo também e fazer as discussões sobre a importância do papel do professor quanto emprego do lúdico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foi constatada que o termo ludicidade se relaciona com a ação de brincar, que faz parte de uma vertente de entretenimento forte infantil e que se configura em várias funções.

Neste sentido somos levados a entender e interagir a função do emprego do lúdico no sentido de se promover diversão à criança e declarar de também outras funções, a função educativa, que atinge o processo de ensino através da brincadeira ou jogo, satisfazendo objetivos relativos a obtenção da aprendizagem nos inúmeros campos de vivência da criança e possibilitando um leque enorme de atividades que são relacionadas a criança se envolver com o lúdico. Através da pesquisa, foi observado que é possível alcançar com o lúdico novas aquisições de conhecimento. E o trabalho resultou sob este aspecto de quais são essas contribuições no desenvolvimento da criança.

Expandindo a questão da atividade lúdica, é possível ainda, estabelecer relação do jogo para com a vida social da criança. Uma vez que, como no jogo, o sistema social em que somos inseridos para viver rotineiramente, inclui os atos de vencer e perder. Desse modo, essa comparação a qual se fez é uma maneira para além da pesquisa teórica importante, em que somos capazes de indagar sobre a perspectiva do jogo enquanto para a criança como apenas um passatempo, a que sentido ela dá para isso. Obviamente, nós enquanto adultos, temos essa ciência de que dentro da vida em sociedade existem momentos diversos, que podemos esboçar como as sentidas pela criança pelo ato de brincar/jogar.

A realização da pesquisa por meio de bibliografia sobre o assunto torna-a um pouco monótona e repetitiva, sob a perspectiva lúdica, foi-se observado de que todos os teóricos usados para o estudo consideram a prática como forte amparo no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se ainda, que não há um ponto negativo na aplicação das práticas lúdicas na vida da criança, embora que se o educador a aplica de forma incorreta, não se obterá nenhum ganho significativo ou mesmo perderá, o que de forma ampla, seria indiferente.

As pesquisas feitas sob a questão do lúdico dão uma ênfase significativa ao papel do professor para mediar as atividades lúdicas, como sabido, nesta faixa etária e no momento em



que estão inseridas na série pré-escolar é de total responsabilidade do indivíduo adulto se atentar para a realização das mesmas.

Verificou-se também com a pesquisa que os professores têm de usar a memória como instrumento de fascínio e dar uma possibilidade vasta para consumação do aprendizado, isto porque não se pode apenas ministrar conteúdo programático, envolver o lúdico neste sentido é inserir criatividade ao processo de ensino, atingindo o objetivo de não se apenas ensinar aos alunos serem repetidores, mas sim pensadores. Cury (2003, p. 68-69) afirma que “a memória clama para que o ser humano seja criativo, mas a educação clássica clama para que ele seja repetitivo”. Desta forma, é preciso com que os profissionais alterem seus padrões de comportamento em salas de aula, empregando técnicas oportunas, frisa-se o lúdico, para que se faça uma alternativa com perspectiva criativa ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Foi analisado que essa pesquisa auxiliará os profissionais em relação ao uso dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, comprovando a eficácia dessa ferramenta pedagógica. Que através desse método os educadores vão perceber um avanço no desenvolvimento da criança, desde que seja trabalhado da maneira correta para assim acontecer o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que o aluno terá mais facilidade em adquirir o conhecimento que lhe foi transmitido. Com tudo isso o jogo vai proporcionar um bom relacionamento entre o aluno e o educador, saindo daquela rotina repetitiva. Já que o jogo aumenta a autoestima motivando o aluno a desenvolver as atividades propostas pelo educador, dessa maneira fazendo a criança utilizar o raciocínio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É significativo o uso de atividades lúdicas dentro do ambiente pré-escolar ao estimular as crianças para atividades com cunho de aprendizado. O emprego do lúdico é uma atração na atenção da criança e faz com que ela a desenvolva com prazer. Acredita-se que escola e profissionais da educação a usem na forma de dar um objetivo para suas práticas e que possam a desempenhar da melhor forma possível atingindo-se a proposta de ensino.

Sabe-se que por tratar de crianças em faixa etária de 4-5 anos matriculadas em séries pré-escolares, existe uma série de instintos próprios que deve ser considerado, neste sentido, o lúdico, em seu principal auxílio no processo de ensino faz com que a criança ganhe entusiasmo e desperta seu interesse em fazê-lo. É instintiva a criança o fator de querer



brincar, usar dessa vontade da criança para seu desenvolvimento seria uma forma satisfatória das duas vertentes que participam do processo (criança x professor).

Além de ser inerente ao processo da criança em possuir o desejo pelo ato de brincar, o lúdico ainda, possibilita as interações e logo aguça os sentidos de imaginação, criatividade e desenvolvedor na criança por suas várias empregabilidades.

Partindo-se das pesquisas que se fez é possível contemplar o lúdico como um meio colaborador no processo de ensino-aprendizado da criança, uma vez que estimula e permite dar um objetivo a brincadeira/jogo.

Através deste contato em que a criança faz com as brincadeiras, há então uma aprendizagem múltipla e que permite um desenvolvimento cognitivo, logo unir a um objetivo de aprendizagem surti como um efeito pertinente e preciso.

Assim, jogos e brincadeiras são ferramentas que colaboram de forma satisfatória no processo de ensino-aprendizagem, desde que, estejam inseridos em um contexto com objetivo de desenvolvimento da criança.

É preciso a conscientização de profissionais de educação infantil no ato de se ensinar de forma lúdica com brincadeiras e jogos e sua propagação, pois foi notório através da apreciação de teóricos que se fez, que apenas é de grande valia dentro do processo de aprendizagem da criança e que o lúdico é a forma como melhor se faz de associação para a criança.

Compreende-se que o lúdico é uma ferramenta de contribuição no desenvolver da criança e que instituições e profissionais têm e precisam se engajar melhor. Sabe-se também que a peça principal neste momento oportuno se diz respeito a mediação de atividades lúdicas, assim, escola e professor precisam a fazer da forma que seja mais prática, objetiva e de atrair melhor a atenção do aluno.

## **ABSTRACT**

### **THE IMPORTANCE OF GAMES AND JOKES IN PRESCHOOL EDUCATION**

The process of learning in early childhood education has been evidente in recent times and has been the scene of numerous discussions on the part of education the theorists and professionals, focusing on the use of play within this process, much is observed of gain in the effectiveness of learning the child. Thus, the present study aims to present the main contributions of playful employment in early childhood education from the perspective of age



range 4 and 5 years, raising relevant information about the importance of games and jokes and also confront them with information previously published on the importance of playfulness for the child. It is a problem for this discussion of information the importance of games and jokes in the development of the child, preschool, starting from previous evidences of theorists of the subject, understanding that play and play are part of the daily reality of the child and that it is possible to use for the sake of its development and not for mere distraction, but tool rather richness to be worked on.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**. Rio de Janeiro: nº 11. V. 4, 2011.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAVES, Marta; GROTH, Janice Carina; GRACILIANO, Eliana Cláudia. Educação infantil: o percurso histórico e alguns desafios da atualidade. **Anais Eletrônico VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar CESUMAR – Centro Universitário de Maringá Editora CESUMAR**, 2011.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DHOME, Vânia. **Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. **Jogos Educativos**. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14270/8183>>. Acesso em: 13 maio 2017.

FERREIRA, Kacianni. **Brincadeiras e Brinquedos: Da Educação Infantil à melhor idade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida, (orgs). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida, (orgs). **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **O faz-de-conta na idade pré-escolar: brincadeirainha de criança?** 2009. Disponível em:



<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3353\\_1878.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3353_1878.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2017.

NALLIN, Claudia Goes Franco. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2005. 35 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 1. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

PASTORI, Shirley Ferreira Marinho Silva; PEREIRA, Jacqueline da Silva Nunes. **A importância dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física na educação infantil**. 2015. Disponível em: <<http://congressodeeducacaoufgd.com.br/arquivos/45.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2011.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Lazaro Santana. **A Importância dos jogos e brincadeiras de matemática na Educação Infantil**. 2014. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/textos/index.php?id=40>>. Acesso em: 26 maio 2017.

SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio. **O brincar na psicologia de Leontiev: o jogo como atividade e suas contribuições à Educação Infantil**. 2013. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8147\\_5548.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8147_5548.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2017.

TRISTÃO, Marly Bernadino. **O lúdico na prática docente**. 2010. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Porto Alegre, 2010.



## **28**      **DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dhulirrane da Silva  
Gda – UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
[dhulirranesilvac@gmail.com](mailto:dhulirranesilvac@gmail.com)

José Ferreira de Melo  
Orientador: Prof. Assistente do Colegiado de Educacao – UENP/CCHE/CJ

### **RESUMO**

Pretende-se nessa pesquisa provocar reflexões do desenvolvimento da sexualidade na primeira infância e o seu histórico objetivando uma visão mais ampla sobre a temática. Corroborando assim, na formação do educador a fim de resolver questões referentes à sexualidade. Como parte integrante do desenvolvimento humano a sexualidade representa uma das mais importantes habilidades no relacionamento pessoal e emocional para a vida adulta, porém a alta resistência em seu ensino causa problemas e traumas em crianças e adolescentes que não são instruídos da forma correta, podendo acarretar desde DST's até uma formação familiar não planejada e muito antes do esperado para média nacional. Serão abordadas suas características predominantes comparando-as com as modificações ocorridas no decorrer dos anos almejando a exclusão de preconceitos e tabus que impedem uma educação sexual correta. A referente pesquisa surgiu diante a necessidade de compreender a importância de uma educação sexual desde os primeiros anos de vida, sendo que se trata de algo natural na vida do ser humano e que necessita de uma nova reflexão por parte do educador para garantir uma educação sexual completa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em bibliografias de autores renomados e fluentes no assunto que proporciona um esclarecimento mais amplo no que se refere à sexualidade. A análise geral do estudo registra uma forte tendência para que o educador se apoie em informações atualizadas e destacadas pela temática pedagógica atual em conformação para cruzar as fronteiras no momento de influenciar moralmente e pedagogicamente a educação sexual infantil, pois dentro da esfera educacional este é o tema que desperta curiosidade e maior resistência por parte do educador.

Palavras-chaves: Sexualidade. Educação Sexual. Educação Infantil. Prática pedagógica. Formação de professores.

### **INTRODUÇÃO**

Atualmente a sexualidade tem se tornado objeto de estudo de muitos pesquisadores que buscam compreender a sua importância no desenvolvimento humano, nessa perspectiva a presente pesquisa tem como objetivo compreender a sexualidade seu desenvolvimento histórico, as variações de conceitos de acordo com cada pesquisador e a relevância na vida do



homem. A ênfase da pesquisa está no desenvolvimento da sexualidade na primeira infância, visto que a sexualidade é uma condição humana que surge nos primeiros anos de vida. Outro objetivo da pesquisa é explorar a importância de incluir a sexualidade na formação docente e ofertar uma formação contínua aos educadores que têm um papel fundamental no desenvolvimento da temática na vida das crianças, e encontram-se diariamente frente a manifestações sexuais muitas vezes despreparados.

A elaboração da pesquisa está justificada na relevância em inserir a temática na Educação Infantil, visto que as primeiras manifestações sexuais ocorrem desde o nascimento, de forma espontânea a partir da curiosidade da criança, e assim perduram por toda a vida. Já para o educador existe a importância de aprender a temática antes de ensiná-la, pois geralmente ele encontra-se despreparado e muitas vezes intimidado devido à sua falta de conhecimento sobre a temática, o que o leva a não ensinar, ou apenas “pincelar” sobre o assunto, esquivando-se de constrangimentos perante sua turma, evitando assim perguntas ou situações com as quais não saiba lidar.

A presente pesquisa objetiva abordar o tema sexualidade e difundir conhecimento sobre ela, mostrando um paradigma sobre a compreensão da sexualidade infantil e o desenvolvimento sexual, com abordagem da função escolar e profissional do educador, como formador de opinião e catalisador da informação na descoberta da sexualidade. Para tanto, a pesquisa está fundamentada em leituras de autores fidedignos, buscando-se conceituar, caracterizar a sexualidade infantil no intuito de corroborar na formação docente.

## **REVISÃO DA LITERATURA CONCEITUALIZANDO SEXUALIDADE**

O termo sexualidade teve destaque no século XX através do trabalho desenvolvido por Freud (1905) no qual ele estudou e descreveu o desenvolvimento da sexualidade humana com ênfase no desenvolvimento da sexualidade infantil. Posteriormente a sexualidade era compreendida como algo “sujo”, “pecaminoso” deixando de ser mencionada devido à forte influência que a igreja exercia na vida das pessoas conforme Figueiró (2010, p. 9):

A religião tem exercido forte influência na vida sexual das pessoas ao longo dos séculos em especial, no mundo ocidental, procurando ditar normas e controlando sua



observância, fazendo em fim, do comportamento sexual um objeto de preocupação moral.

No Brasil atualmente a preocupação em debater e esclarecer a temática tem ficado em evidência, segundo Figueiró (2010) muitos estudiosos brasileiros têm se preocupado em esclarecer algo essencial na vida humana. A sexualidade está presente na vida humana desde o seu nascimento de maneira espontânea ou através de estímulos do meio social ao qual o indivíduo pertence. Esses estímulos segundo Figueiró (2013) fazem com que o indivíduo crie seus próprios valores e conceitos acerca da temática.

A dificuldade em conceituar sexualidade ocorre mediante a sua complexidade, sua particularidade e principalmente pela falta de compreensão sobre a sua real significação, agregado a isso causa um sentido ambíguo de interpretação entre os termos sexo e sexualidade. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Ferreira (2001, p. 674) sexo é definido como “a conformação de características que distingue macho e fêmea, em toda e qualquer forma de vida com a mesma conformação física, e o que classifica o que é sexual”, ou seja, toda e qualquer forma de vida humana ou não que seja capaz de se reproduzir. A sexualidade é uma condição única e exclusiva do homem, ela está relacionada com a capacidade do homem em desenvolver e estabelecer relações interpessoais significativas que ultrapassam o cunho biológico e reprodutivo, Figueiró (2006, p. 42) define sexualidade como:

Sexualidade é uma dimensão antológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e sobre tudo, pela cultura, num processo histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem a negação da genitalidade, e do instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma “parte” do corpo. Ela é, pelo contrário uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Portanto, a sexualidade faz parte da natureza humana e ultrapassa o caráter biológico, ela possui intencionalidade, consciência e experiências únicas vividas por cada indivíduo em particular. Portanto, dificilmente haverá um conceito único e mutável acerca da sexualidade, pois além de serem experiências únicas de cada indivíduo o homem vive em constante transformação.

A compreensão acerca da sexualidade ocorre mediante a compreensão que uma das dimensões humanas que se diferencia de acordo com a cultura e tempo vivido, ela envolve aspectos físicos, sociais, sentimentais e psicológicos. Portanto, para compreender a temática é



necessário debater e dialogar sobre e principalmente desenvolver uma análise histórico-cultural para que as dificuldades encontradas em debater a temática sejam superadas, bem como os tabus e preconceitos que se fazem presente nos dias atuais.

## **DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA SEXUALIDADE**

A sexualidade se desenvolveu historicamente em tempos diferentes e em culturas diferentes na qual cada sociedade agregaram a ela valores e significações diferentes. Com isso se evidencia a necessidade de compreendê-la historicamente, analisando sua evolução, conseqüências e transformações ocorridas ao longo dos anos, levando em consideração a localidade geográfica, a cultura, os padrões e normas estabelecidos por cada sociedade em particular conforme os apontamentos de Nunes (1997, p. 14):

Pois falar de sexualidade implica retomar alguns recursos metodológicos: a história, a antropologia, a moral e a evolução social. Não se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida, estanque. As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinado interesse de épocas diferentes. Este relativismo não pode ser irresponsável. Ele nos permite perceber a construção social da sexualidade sem, contudo, fazê-lo de modo destrutivo ou imaturo. É uma tarefa gigante.

A compreensão do desenvolvimento histórico da temática traz a percepção de que há diferenciações de valores, costumes e significações que variam de acordo com o tempo e cultura vivenciada. Na pré-história segundo os apontamentos de Muller (2013), por exemplo, o incesto passa a ser proibido somente quando se percebe que as crianças nasciam com deficiências que eram derivadas das relações sexuais entre membros da mesma família. Já no Egito Antigo o incesto era permitido, pois acreditavam que a família real era filha dos deuses; portanto, sua linhagem divina e a manutenção dos bens eram preservadas através do ato sexual com membros da mesma família.

Outro exemplo de variação cultural acerca da sexualidade apontado por Muller (2013) ocorre na Grécia Antiga, aonde a prostituição era permitida e as meninas eram treinadas desde pequenas. Já na Roma Antiga com a chegada do Cristianismo a prostituição é mal vista e sua prática levava a morte. Na Idade Média a mulher é vista como “instrumento do diabo” com intuito de afastar o homem de Deus, o prazer era tido como pecado, portanto não havia variações de posições sexuais, contudo nesse mesmo período; mas em outra cultura, na indiana, por exemplo, o sexo era considerado divino e o prazer era permitido. Nesse contexto



ficam evidentes as transformações ocorridas no tocante à sexualidade e podem-se observar suas particularidades em cada momento e em determinada cultura, sua complexidade expande-se além do ato sexual abrangendo vários campos seja político, social, econômico, religioso ou cultural. Com isso percebe-se a importância de estudar algo tão significativo e fundamental na vida humana, o esclarecimento permite a mudança de posicionamentos sobre o tema permitindo entender o comportamento humano atual referente à sexualidade.

A partir do momento em que temos um esclarecimento mais amplo sobre a temática, que nos permite ter uma visão de que é algo comum na vida do ser humano, ligado não somente ao ato sexual, mas também às suas emoções, à sua cultura, ideologias religiosas, filosóficas, é que conseguimos falar especificamente sobre a educação sexual da criança. Pois já não estamos limitados as nossas próprias convicções e pensamentos condicionados referentes à temática.

Nota-se que a sexualidade possui características únicas, com significações variáveis de acordo com a cultura à qual o indivíduo faz parte, portanto não cabe julgar o que é certo ou errado e sim analisar seus fatos históricos e seu desenvolvimento para que se possa ter uma visão mais totalizada da complexidade e importância da sexualidade na vida humana.

## **SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO**

Discorrer sobre sexualidade no ambiente escolar se torna difícil devido a responsabilidade a quem cabe educar sexualmente, Muller (2013, p. 33) afirma que “promover educação sexual cabe a sociedade como um todo”, portanto a escola tem o dever de abordar questões relacionadas a sexualidade, tendo em vista a sua importância no desenvolvimento humano. Portanto, a educação sexual, quando inserida no contexto escolar, não pode ter apenas caráter informativo, mas, sobretudo, um valor de intervenção no interior deste espaço. Deve estar centrada na criança e no jovem, ter como ponto de partida e como ponto de chegada, suas necessidades, suas indagações, suas aspirações e desejos. Deve preencher lacunas nas informações que as crianças e jovens trazem consigo, corrigindo e atualizando essas informações do ponto de vista científico, dando-lhes a oportunidade de formar suas próprias opiniões sobre o que lhes é apresentado, desenvolvendo atitudes coerentes com os valores que eles mesmos elegeram como seus, ampliando conhecimento a esse respeito, combatendo tabus, preconceitos e abrindo espaço para discussões de emoções e



valores, elementos fundamentais para a formação de indivíduos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

Concorda-se com Bonfim (2012, p. 53) quando afirma que a educação sexual antes de tudo é uma prática ou ação de transmissão de conhecimento, representação, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. A educação sexual que conhecemos é presente nos livros didáticos que apresentam informações além das formas anatômicas e órgãos genitais, seu funcionamento, informações higiênicas e prevenções às doenças sexualmente transmissíveis. A sexualidade é natural e faz parte da condição humana, portanto a educação sexual deve conter diálogo e reflexões que deem possibilidades ao educando de construir sua própria identidade com superação de dogmas, tabus e preconceitos arraigados na formação humana.

Portanto, a escola deve assumir o seu papel de educadora sexual, buscando uma forma planejada para que a educação sexual seja realizada de maneira harmônica com objetivo de fornecer, não somente informações, mas também, levantar questionamentos acerca de preconceitos, tabus, conflitos e angústias, medos gerados por pressões e repressões ao longo dos séculos. Assim, para que a educação sexual seja significativa, é importante que a escola elabore um estudo sistematizado, utilizando-se de recursos metodológicos como a história, a antropologia, a moral e a evolução social para que, segundo Figueiró (2010, p. 120), possa entender como os padrões e normas sexuais foram se moldando ao longo da história.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) aconselham que “trabalhar a sexualidade, no contexto escolar, é elemento essencial para a formação dos jovens”. Nesse sentido o que se propõe é um trabalho pedagógico sistematizado que contenha algumas características nas quais se destaca a transversalidade que tem como objetivos abordar a sexualidade em todas as áreas do conhecimento sem matéria específica e de diminuir os equívocos atrelados a temática, conforme as afirmações de Figueiró (2009, p. 47) “propor a transversalidade seria uma maneira de suavizar as linhas divisórias que afastam, normalmente, uma disciplina da outra, em suas particularidades, o que, na verdade torna-as fragmentárias e, muitas vezes discordantes entre si”.

O que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) pretendem com a transversalidade da sexualidade é que o educando consiga compreender a sexualidade em toda sua complexidade visando o respeito à diversidade de valores e crenças e às diferentes formas de expressão sexual que é direito de todos. Nessa perspectiva é importante que além de



elaborar um trabalho sistematizado o educador deve responder às indagações sempre de maneira sucinta e objetiva, sem ‘enrolar’ a criança. Figueiró (2009, p. 10) afirma que “se o educador não sabe como responder a uma dada pergunta, pode perfeitamente dizer que não se sente preparado ou não consegue explicar” posteriormente buscar respostas e levá-las para esclarecer o que a criança havia perguntado. Pois é fundamental aproveitar as oportunidades que ocorrem na sala de aula, mesmo quando a temática não esteja em pauta, para fazer uso da transversalidade. Dessa maneira o educador irá transformar ou reafirmar as concepções e os princípios de seus alunos com objetivo de construir seu próprio código de valores sobre sexualidade livre de preconceitos e tabus concordando com as afirmações de Figueiró (2009, p. 100):

Ensinar sobre sexualidade na escola, assim como em outros espaços educacionais, ou em contexto de terapia, de maneira formal ou informal e se possível de duas maneiras, é tarefa da qual não podemos nos esquivar mais. É urgente que nos disponhamos a falar sobre sexualidade e, estou certa de que muitos ganharão com isso: as crianças, os jovens, os pais, os professores, a escola, os terapeutas e a sociedade.

## **SEXUALIDADE INFANTIL**

Devido aos tabus e preconceitos englobados na sexualidade, discuti-la sempre causa um certo desconforto, principalmente quando citada na infância por acreditar que se trata de um ser puro e não sexuado. A maneira com que muitos adultos e educadores foram educados faz acreditar que a sexualidade não é algo presente na vida da criança, contudo Silva (2013, p. 17) afirma que:

Antes mesmo de nascermos, a sexualidade já está presente. Ela se inicia no exercício da maternidade, aliás muito antes, quando surge o desejo de ter um filho, quando o embrião foi fecundado numa relação sexual, em que supomos que um casal experimentou o prazer. A partir do momento em que descobrem que estão esperando um bebê, inicia-se no imaginário materno e paterno, a constituição deste sujeito. Isto é começa a imaginar se será menino ou menina, qual será a cor dos olhos, do cabelo, qual será o nome e a construir expectativas sobre quem será.

Segundo Freud (1905) as primeiras manifestações sexuais se iniciam através das experiências de afeto com as pessoas que mantêm contato com a criança, experiências essas que marcam a vida dela significativamente. O autor ainda destaca que a infância é fundamental para a formação da personalidade infantil e que a sexualidade sendo parte do seu desenvolvimento, quando não trabalhada corretamente pode levar à loucura. Freud (1905)



fundamenta que os conflitos sexuais vividos na infância são fundamentais para estabelecer o quadro de histeria. Nessa perspectiva Bonfim (2012, p. 72) destaca que as experiências afetivas marcam a subjetividade da criança para sempre, e por isso há necessidade de se abordar a temática na infância.

Inicialmente as primeiras manifestações sexuais são as não verbais, e é através de experiências sensoriais que se tem as primeiras sensações de prazer. Essas sensações ocorrem mediante relações sociais de pessoas que cercam a criança, conforme Silva (2013, p. 18) “agregam-se as relações com a família, amigos e as influências do meio cultural”. As primeiras experiências sensoriais ocorrem através da manipulação corporal que é o primeiro objeto de manipulação da criança, Silva (2013, p. 18) diz que “é pelo corpo que conhecemos o mundo”, nessa perspectiva o primeiro contato afetivo sexual ocorre no leito materno no qual a forma como a mãe manipula o corpo da criança vai construindo e desenvolvendo essas sensações prazerosas, conforme Bonfim (2012, p. 73) “é pelo toque, pelo modo como a mãe amamenta seu filho, como o embala no colo, como o acaricia, o abraça, o beija, fala com ele, olha para ele, o ama, que a sexualidade e a subjetividade da criança vão se desenvolvendo”. Portanto a sexualidade da criança se desenvolve inicialmente através da relação amorosa dos pais para com ela e se desenvolve durante a vida toda, por isso da necessidade de abordar a temática na infância afim de não anular a sexualidade infantil que é tão importante para o seu desenvolvimento.

Como se observou a sexualidade faz parte da condição humana sendo fundamental para no seu desenvolvimento, evidenciando a necessidade de abordá-la na Educação Infantil, tendo em vista a importância da escola nos dias atuais, conforme Silva (2013, p. 10) “em uma sociedade complexa como a nossa, em tempos que a escola assume tanta importância, refletir, se posicionar, receber orientação, fazer leituras e discussões sobre temas ligados a sexualidade é fundamental para todos nós”. A escola tem exercido um papel muito importante na vida das crianças por passarem um período grande com elas. Por isso é tão importante que o professor esteja informado sobre questões que envolvam a temática, principalmente os de Educação Infantil que mantém uma relação com as crianças em seus primeiros anos de vida e tem a oportunidade de observar as manifestações sexuais infantis. Silva (2013, p. 10) diz que eles têm as melhores oportunidades para observar e compartilhar as atividades das crianças em diferentes situações (higiene, alimentação, ensino em sala de aula, passeios, rodas de conversas, brincadeiras, etc.)



A descoberta da sexualidade é saudável e fundamental para o desenvolvimento da criança nos aspectos sociais e afetivos, portanto é evidente a responsabilidade do educador auxiliar nesse processo, visto que, é no âmbito escolar que a criança possui o primeiro contato social e interações que permitem o conhecimento de si mesmo e do outro. Essa primeira interação ocorre por meio da brincadeira que é a primeira forma de aprendizagem, Silva (2013) afirma que “a principal maneira pela qual a criança desde pequena interfere no mundo, interage e se comunica, é por meio do brincar”, é uma forma não sistematizada de compreender o mundo a sua volta.

A escola deve nortear o desenvolvimento do assunto “sexualidade” desconstruindo padrões já existentes que muitas vezes se tornam prejudiciais para o desenvolvimento social humano, mostrando sempre uma perspectiva racional e biológica, e com comportamento social adequado para cada fase da sexualidade, essa correta evolução do pensamento sexual resultará em adultos racionais, críticos, e mais conscientes de si e do próprio corpo, que não verão o sexo apenas como apresentado na mídia, mas sim como parte importante de suas vidas, com responsabilidade e respeito a si próprio e aos outros.

## **SEXUALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Considerar a sexualidade na formação docente consiste em compreender como o educador deve proporcionar uma educação e formação integral do indivíduo na qual a sexualidade faz parte, visto que, o educando tem o direito de conhecer o próprio corpo, como afirma Figueiró (2006). Junto a isso é importante refletir sobre as diferentes concepções acerca da sexualidade para que sejam superados os tabus e preconceitos que a cercam, com intuito de ajudar a construir uma identidade sexual, o cuidado com o próprio corpo e com o do outro e, principalmente, contribuir com a construção de valores que findam no respeito às diferenças.

Conforme já ressaltado as primeiras manifestações sexuais iniciam-se logo na primeira infância e principalmente em seu primeiro contato social que é no ambiente escolar, com isso surgem alguns questionamentos como quem está falando acerca da sexualidade e como estão sendo esses diálogos? Esses discursos estão ligados à emancipação da sexualidade ou ligados a tabus, preconceitos ou conceitos próprios dos educadores? Dentro dessas indagações percebe-se a necessidade de traçar um perfil pedagógico para os educadores o que é



ênfatisado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's, 1997), que afirmam que a sexualidade deve ser trabalhada como tema transversal de maneira que os educadores transmitam e problematizem questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados.

A formação contínua dá possibilidade ao educador de pensar acerca de sua prática pedagógica afim de desenvolver reflexões em conjunto de outros educadores objetivando o aperfeiçoamento de sua prática relacionados a problemas cotidianos da sala de aula. Isso ocorre mediante uma formação adequada para que os educadores possam abordar a temática de maneira plena em todas as suas dimensões e significações. Vale ressaltar que a temática não é importante somente para educador e educando, mas sim para toda a comunidade escolar, visto que os demais funcionários também têm contato com os alunos e que muitas vezes acabam se deparando com situações que envolvem a sexualidade.

Portanto, a sexualidade na formação docente, bem como, a formação continuada refere-se a propostas que buscam aperfeiçoar a prática pedagógica do educador no objetivo de elevar a sexualidade de mera informação anatômica, preventiva, para que seja reconhecida como parte fundamental do desenvolvimento humano, sendo analisada criticamente sem tabus e preconceitos. Esse processo de formação continuada ocorre mediante ao interesse do educador, e dele que deve partir o desejo de transformação e melhora da prática pedagógica para transformar a sala de aula em um ambiente seguro, de confiança, sem repreensão e pressão, permitindo que o aluno manifeste suas inquietudes sem que haja constrangimento de ambas as partes.

A formação do educador é fundamental para que ele possa conhecer o desenvolvimento sexual da criança; contudo, é importante que o educador conheça a si mesmo, suas características e sentimentos para que possa estimular as manifestações de seus educandos e ambos possam explorar seus conceitos e relacionarem as maneiras que cada um pensa acerca da temática. Figueiró (2009) aponta que um trabalho de educação sexual antes de tudo deve ser compreendido como um trabalho de “reeducação sexual”, ou seja, o educador deve reeducar-se sexualmente para que a sexualidade tenha novo sentido em sua vida, anulando as informações distorcidas e negativas que foram passadas pela família e pela sociedade no decorrer da sua vida, para tal Figueiró (2009, p. 65) afirma que:



Então, para que o professor possa “reeducar” sexualmente seus alunos, é indispensável reeducar-se previamente e de forma contínua ao longo de toda sua atuação profissional, revendo seus valores e atitudes e, ainda, aprimorando seus conhecimentos relativos à sexualidade.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa tem objetivo exploratório, pois proporciona mais familiaridade com a temática, no intuito de construir hipóteses através de leituras bibliográficas as quais servem de base para o conhecimento mais aprofundado. Quanto à natureza do trabalho, pode-se dizer que é básica pois tem como objetivo gerar novos conhecimentos para o avanço científico do estudo da sexualidade. A abordagem utilizada é qualitativa, pois não está pautada em representações numéricas, mas sim na compreensão aprofundada acerca do desenvolvimento da sexualidade na primeira infância, objetivando novas informações através de questionamentos que foram levantados acerca da sexualidade como: o porquê de se estudar a sexualidade infantil e a importância de incluir a sexualidade na formação docente.

Pautada em autores fidedignos a pesquisa buscou descrever o desenvolvimento histórico acerca da sexualidade com intuito de enxergar as características predominantes ao longo do seu desenvolvimento bem como as modificações ocorridas nesse processo, enfatizando a sexualidade infantil, como ocorre e qual a sua importância, no intuito de atingir uma formação adequada aos professores da Educação Infantil para que saibam como proceder quando se depararem com situações que envolvam a temática. Para a elaboração da pesquisa foram utilizados vários autores que estudaram a sexualidade humana profundamente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O objetivo inicial da pesquisa foi levantar as dúvidas em torno da sexualidade bem como seu desenvolvimento histórico e principalmente o significado na vida humana. A vida sexual e social é articulada e interconectada além da exigência biológica do prazer. Existe a satisfação orgástica, ou seja, sentir prazer apenas pelo prazer e a busca constante de prazer sem necessariamente realizar o ato sexual, nisto é possível reconhecer a beleza e a naturalidade potencial que a sexualidade exprime na vida humana, provocando uma fusão entre corpo e alma na busca das interjeições sexuais e a própria realização.



Portanto, o resultado da pesquisa no que diz respeito à sexualidade conclui-se que é um equívoco tratá-la apenas com cunho biológico e preventivo, tendo em vista que se trata da totalidade do ser humano, seus sentimentos, conhecimentos, interação, história de vida e relacionamentos contidos no dia a dia. Ela está presente na vida humana desde o nascimento até a morte e manifesta-se fisicamente e emocionalmente em cada etapa da vida, sendo essencialmente estudada e conhecida. A conclusão do fator sexo vislumbra uma grande diferenciação entre a sexualidade e o ato em si, visto que, nem todo ato sexualizado é um ato sexual. A compreensão disto acarreta a divisão educacional do tema entre a inocência da criança e a malícia do adulto, sendo não apenas o ato reprodutivo, mas todos os contatos, carícias, afagos, gestos, e inúmeras manifestações corporais e emocionais.

Então quando se fala da sexualidade infantil conclui-se que, o tema não gera mais a mesma indignação do passado, em uma época que sexo era obsoleto e sem importância, muitas vezes nunca discutido ou representado. Assim se admite que a sexualidade não começa bruscamente na adolescência como se a pessoa dormisse criança e acordasse adulta. Essa expressão designa a sexualidade desde o nascimento com toda sua vivência e manifestações de prazer, sejam elas apenas um fruto imaginário ou de contemplações físicas. É correto utilizar a expressão educação sexual, pois em algumas literaturas encontra-se a expressão orientação sexual, que atualmente é distinguida para caráter de gênero. Isto para conceber ao educando uma terminologia correta com orientações de forma contextualizada e unifocal.

Com a realização de uma revisão sistemática ficou evidenciado que apesar de todos os conteúdos voltados para a sexualidade, esta ainda se encontra neutra ou nula no âmbito escolar, promovendo assim, um desafio ainda maior para o educador que se depara diariamente com situações em sala de aula. Assim, a interpretação da sexualidade pode conter inúmeras faces, mas a característica biológica é uma só, enquanto a característica emocional e psíquica é múltipla, conotando uma denominação desmembrada de quaisquer conceitos rígidos antiquados. Para tanto é necessária uma formação multidisciplinar e transversal com temas e debates variados explicitamente sociáveis para os alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É no ambiente escolar que ocorrem as primeiras trocas de experiências, as primeiras manifestações sexuais, o primeiro contato com as pessoas que não fazem parte do convívio



familiar, então é o ambiente perfeito para se explorar e trabalhar a sexualidade infantil, portanto, o professor deve estar atento às manifestações sexuais para orientar as crianças de maneira significativa para que saibam vivenciar sua sexualidade de maneira saudável, prazerosa e com responsabilidade.

Quanto ao educador percebe-se que é fundamental realizar um trabalho de formação continuada de maneira sistemática e prolongada e com assistência à prática pedagógica, tendo em vista as manifestações sexuais presentes na sala de aula diariamente, do que se verifica a importância da implantação da presente temática na formação docente, para que os professores e profissionais da educação infantil possam assumir os seus papéis no processo sexual educativo da criança.

## **ABSTRACT**

### **DEVELOPMENT OF SEXUALITY IN FIRST CHILDHOOD**

This research aims to provoke reflections on the development of sexuality in early childhood and its history aiming at a broader view on the subject. This corroborates the formation of the educator in order to solve questions related to sexuality. As an integral part of human development, sexuality represents one of the most important skills in personal and emotional relationships for adulthood, but the high resistance in its teaching causes problems and traumas in children and adolescents who are not instructed in the correct way, STDs to unplanned family formation and much earlier than expected for the national average. Its predominant characteristics will be approached by comparing them with the changes that have occurred over the years, aiming at the exclusion of prejudices and taboos that prevent a correct sex education. The research referred to the need to understand the importance of a sex education from the first years of life, being that it is something natural in the life of the human being and that needs a new reflection on the part of the educator to guarantee a sex education complete. It is a qualitative research based on bibliographies of renowned and fluent authors in the subject that provides a broader explanation regarding sexuality. The general analysis of the study registers a strong tendency for the educator to rely on up-to-date information highlighted by the current pedagogical theme in order to cross the borders in the moment of influencing morally and pedagogically the sexual education of children, since within the educational sphere this is the a theme that arouses curiosity and greater resistance on the part of the educator.

Key-words: Sexuality. Sexual Education. Child education. Pedagogical practice. Teacher training.

## **REFERÊNCIAS**



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, v2, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BONFIM, Claudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Sexo**. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: I, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Homossexualidade e Educação Sexual**. Londrina: UEL, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, 1905. In: **um caso de história a três ensaios sobre a teoria a sexualidade**. Rio de Janeiro: Imagos, 1996. p. 163-195.

MULLER, Laura. **Educação Sexual em 8 lições: como orientar da infância a adolescência: um guia para professores e pais**. 2. ed. São Paulo: Academia do livro, 2013.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. Porto Alegre: Papyrus, 1997.

SILVA, Maria Cecilia Pereira. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.



## 29 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, AS TECNOLOGIAS, E O EFETIVO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DO GESTOR: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Aderlei Passos Martins  
Acadêmica do Curso de Pedagogia – CCHE/CJ/UENP  
[haderlei@hotmail.com](mailto:haderlei@hotmail.com)

Orientadora: Prof. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi  
Profa. assistente do curso de Pedagogia – CCHE/CJ/UENP

### RESUMO

Este artigo se propõe a possibilitar um estudo sobre a formação inicial de um candidato a Gestor Escolar para Escola Pública Estadual do Paraná, e o que se exige desse profissional no efetivo exercício da função. Para isso, serão desenvolvidos estudos sobre sua qualificação profissional; a formação específica para o exercício da função; qual o tempo de atuação no Magistério para concorrer a função de Gestor; identificar as maiores dificuldades encontradas no desempenho da função; conhecer o que pensam os atuais gestores em relação ao perfil ideal do gestor democrático no âmbito escolar e como essa tendência é vivida nas escolas e nos sistemas educacionais. Quais são as diferentes possibilidades de vivenciar processos de descentralização e autonomia nas escolas. Qual a relação entre democratização de escola e qualidade de ensino. O que se entende por gestão democrática na educação. De que forma a escola pode desenvolver ações que caracterizem uma gestão realmente democrática. Quais os instrumentos necessários para a implantação da gestão democrática e quais os desafios dessa implantação. Discutirá a gestão escolar democrática como maneira de organizar o funcionamento da escola, quanto aos aspectos administrativos, culturais, políticos e pedagógicos e também questões sobre transparência das ações e atos do gestor, tendo como princípio norteador o processo de participação da comunidade escolar para o desenvolvimento do ensino e como elementos fundamentais como relações de poder, autonomia, capacitação e liderança. E como estão sendo preparados nas instituições de ensino aos futuros gestores para atuarem nas escolas da rede pública.

Palavras chaves: Gestor. Gestão Democrática. Educação. Formação.

### INTRODUÇÃO

O assunto deste artigo é sobre a Gestão Escolar na escola pública, assunto que nos propomos a estudar por primeiro, a formação do Gestor, suas competências e quais as perspectivas dentro de sua função de acordo com a gestão democrática e com a utilização das novas tecnologias. Quando trato do termo



competências, pretendo que se entenda como desempenho das práticas desenvolvidas por este profissional, tanto do ponto de vista do conhecimento como do ponto de vista de suas atitudes, pois desde a implantação da LDBN, Lei N°. 9394/96 nos deparamos com uma verdadeira revolução na gestão da escola e na figura do gestor escolar. O que sabemos é que a partir dessa lei, são as inúmeras responsabilidades, competências e habilidades exigidas para a atuação administrativa, pedagógica e comunitária, além dos princípios da gestão democrática no âmbito da escola pública.

Por meio deste, pretende-se possibilitar um estudo sobre a distância entre a formação inicial de um candidato a Gestor Escolar, até a efetivação da função dentro da Escola Pública, respeitando os recursos da escola, a serviço de uma Educação de qualidade por meio da Gestão Democrática. Descobrir as dificuldades encontradas no desempenho da função de gestor escolar, viabilizar e incentivar a utilização de materiais para estudos referentes ao assunto pesquisado, discutir é a relação entre gestão e qualidade do ensino, e refletir a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando em conta à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Serão apresentadas as características da gestão democrática, e das novas tecnologias, apontar caminhos para uma realização escolar que contemple uma Gestão Escolar Participativa fazendo uso das novas tecnologias que se apresentam. Para tal apresentaremos estudos sobre a formação inicial de um candidato a Gestor Escolar, até a efetivação da função dentro da Escola Pública, respeitando os recursos que a compõem. Além de estudar as propostas de gestão, na tentativa de descobrir as maiores dificuldades encontradas no desempenho da função de gestor escolar, para então refletir sobre participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando em conta à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Destaca-se também neste artigo algumas mudanças que ocorrem na sociedade, resultantes do uso intensivo das tecnologias digitais que podem induzir a profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. Como exemplo, associação de mídias e educação, uma vez que as tecnologias têm provocado novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno, e o conteúdo veiculado, acrescida de procedimentos pedagógicos atualizados, e da capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levam as pessoas ao desafio de aprender. Nessa direção, traz exemplos de novas formas de aprender apoiando-se nas redes digitais, cuja dinâmica e capacidade de estruturação colocam os participantes de um determinado



momento educacional em conexão, aprendendo e discutindo coletivamente de forma igualitária. Também, serão propostas algumas considerações sobre o uso das mídias digitais que permite aos estudantes atuarem de forma digital o que deverá gerar facilidades de acesso às informações disponíveis nas redes, para pesquisar e aprender o que lhes interessa no momento. Para tanto se pergunta: Quais são as possibilidades do gestor escolar e sua equipe de vivenciar novas tecnologias para desenvolver a gestão democrática nas escolas? O que e como promover uma cultura participativa para a qualidade de ensino? O que se entende por gestão democrática na educação? De que forma a escola pode desenvolver ações que caracterizem uma gestão democrática? Quais os instrumentos necessários para a implantação da gestão democrática e quais os desafios desta implementação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Será observada a importância da gestão democrática respaldada nas idéias de diferentes autores da área como: “(GADOTTI, 2001), (LUCK, 2006) , (PARO, 2006), (FERNANDES e MULLER 2006), (VEIGA, 1998 ), e (DOURADO, 2000) e (SILVA2014), entre outros”, partem da premissa de que através da realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo segmentos sociais que compõe a escola, pode-se contribuir para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece no interior das escolas e proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade. As mudanças vividas na atualidade tais como, educacionais, econômicas, sociais e culturais, e o intercâmbio quase imediato de conhecimentos através das novas tecnologias da comunicação, têm provocado uma nova atuação dos Estados na organização das políticas públicas, por meio de movimentos de repasse de poderes e responsabilidades dos governos para as comunidades locais.

Na educação, um efeito dessas mudanças, são os processos de descentralização da gestão escolar, hoje percebidos como uma das importantes propostas promovidas pelas reformas educacionais objetivando a formação continuada dos docentes nos debates educacionais com a sociedade. Estas propostas estão presentes em praticamente todos os discursos da reforma educacional no que se refere à gestão, constituindo um "novo senso comum", seja pelo reconhecimento da importância da educação na democratização, regulação e "progresso" da sociedade, seja pela necessidade de valorizar e considerar a diversidade do cenário social, ou ainda a necessidade do Estado sobrecarregado (BARROZO, 2001), transferindo poderes e funções para o nível local. Em nível prático, é possível encontrar diferentes vivências de



propostas educacionais, como a introdução de modelos de administração empresariais, muito embora, respeitando as especificidades da educação enquanto política social que busca a transformação de sociedades por meio da escola, através da participação e construção da autonomia e da cidadania. Falar em gestão democrática nos remete, portanto, quase que imediatamente a pensar em autonomia e participação. Pensar a autonomia é uma tarefa que se apresenta de forma complexa, pois se pode crer na idéia de liberdade total, a fim de equacionar a possibilidade de desarticulação ou o domínio de um determinado grupo.

Outro conceito importante é o da participação, quando pensamos a participação de todos, ou seja, membros da escola e comunidade escolar, nos momentos do planejamento da escola, desde a elaboração, execução até a avaliação. Talvez seja por isso, as conhecidas perguntas sobre: "quem participa?", "como participa?", "no que participa?", "qual a importância das decisões tomadas?" questões que devem se fazer presentes nas agendas de discussão do gestor na escola e nos espaços de definição da política educacional dos municípios. A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Segundo os diversos autores consultados, participação é um termo amplo e abrangente. Para Bodernave (1994), "a participação é uma atividade inerente a todo ser humano e está relacionada não somente à resolução de problemas, mas à autopromoção e ao prazer".

A Gestão Democrática da Escola pressupõe a participação dos sujeitos que dela fazem uso e nela trabalham, nas discussões e decisões que dizem respeito à realização do trabalho pedagógico. É a socialização do poder, ou seja, é o processo político por meio do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, para solucionar problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam de acordo com o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na realização de sua função social. Para Oliveira (2002), o termo gestão democrática da educação significa "a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar, representa a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, em diferentes interesses podem se confrontar e dialogar em busca de conquistas maiores" Ao lado da igualdade, da liberdade, do pluralismo de idéias, da gratuidade, da valorização dos profissionais da educação e da garantia de padrão de qualidade, a Constituição Federal, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dão oportunidades aos diversos segmentos da sociedade, à participação nos gerenciamentos, bem como na construção de políticas educacionais.



Por isso, participação consciente e responsável da comunidade escolar nos processos decisórios, em ações articuladas e conjuntas, é fundamental para que haja democracia ou a tão apregoada gestão democrática na escola. O conceito de Gestão Escolar - relativamente recente - é de extrema importância, na medida em que se deseja uma escola que atenda às atuais exigências da vida social que é a de formar cidadãos, oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. No capítulo “A evolução da gestão educacional, uma mudança paradigmática”, Luck(2006), analisa a mudança do referencial de administração para gestão que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino.

De acordo com a autora isto acontece como parte de esforço fundamental para a mobilização e articulação do talento humano e da sinergia coletiva, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro. Para esta autora a Gestão Educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. [...] Portanto, o conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (LUCK, 2006). Assim, o termo gestão não deve ser encarado apenas como substituto do termo administração. O deslocamento para nova postura traduz tendência que reconhece a importância da participação e planejamento conscientes das pessoas nos seus processos de trabalho. É importante que os membros da escola assim como a comunidade, tenham consciência de que podem transformar a realidade de sua instituição. Neste sentido, Fernandes e Muller (2006) afirmam: O que deve ficar claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da unidade escolar.

Entretanto, na gestão de uma escola, a preponderância dos aspectos pedagógicos sobre os aspectos administrativos ainda é, para muitos gestores, um grande desafio a ser vencido. Isso se dá devido à forma como a gestão das escolas públicas está estruturada. O papel que o diretor deve ocupar, nesse momento, difere, em muito, daquele burocrata, centralizador do poder, que está a serviço da burocracia e do Estado ou do Município. Ao diretor, cabe romper com essa postura autoritária e de passividade diante das orientações vindas de cima para baixo, como se fosse um funcionário burocrático do sistema. Esse diretor, aqui entendido como sinônimo de



gestor deve enxergar em si mesmo um representante de um projeto político social de educação que passa pela ruptura com um sistema seletivo, excludente, e forjar uma gestão escolar mais aberta, arejada para os anseios populares (FERNANDES E MULLER, 2006, p. 131-132).

De acordo com autores, o gestor deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões; desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local; ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação como, por exemplo, saber ouvir e saber comunicar suas idéias. A administração de organizações exige a participação ou a opinião de seus atores no planejamento e na execução dos projetos a fim de cumprir os seus objetivos. No entanto, para se chegar a este nível de gestão, a Administração passou por diversas fases e deixou-se influenciar por várias teorias. Desde então, vêm crescendo e experimentando novos métodos e se guiando, cada vez mais, por uma administração centrada em pessoas, aquelas que colaboram e participam das mesmas.

As organizações modernas assim como a escola atual vêm revendo os seus antigos conceitos e instituições arraigadas durante todos esses últimos anos. Neste sentido, a escola e as pessoas (direção, funcionários, professores, alunos, pais de alunos, supervisão do ensino, membros de entidades de bairro e outros), propõe-se a demonstrar um sistema que priorize a gestão participativa na escola, para isso pretendemos propor mecanismos que possam subsidiar o assunto, como fonte de pesquisa, para melhor entendimento do processo Democrático numa Gestão Participativa escolar efetiva.

Todos sabem que, com frequência, barreiras ao convívio democrático existem sob variadas formas de violência explícita e implícitas, ligadas às muitas expressões de antagonismo, do autoritarismo, do preconceito, da intolerância e de abordagens pedagógicas inapropriadas. Hubert Hannoun (1998) diz que “o educador consciente e responsável é aquele que, ao mesmo tempo, tem razões e vontade de pensar e agir como age”. Sabemos também que, a escola é cheia de contradição e possibilidades que exigem nossa atenção e discernimento.

Em lugar de dizer que a escola apenas reproduz em seu interior, a desigualdade social, de aceitar simplesmente afirmações fatalistas do tipo “infelizmente, a realidade é essa mesma”, passemos a intervir na realidade, recusando a ideia de que é impossível alterar as situações que nos são apresentadas. É necessário recuperar a ação interventiva da escola. É o que Giroux (1997) caracteriza como estratégias de reconstrução. As escolas desenvolvem, com frequência, barreiras ao convívio democrático sob variadas formas de violência explícita e implícita, ligadas



a muitas expressões do antagonismo, do autoritarismo, preconceito, da intolerância e de abordagens pedagógicas inapropriadas.

Autores, como Padilha (1998) e Dourado (2000), defendem a eleição de diretores de escola e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão. Outro elemento indispensável é a descentralização financeira, na qual o governo, nas suas diferentes esferas, repassa para às unidades de ensino, recursos públicos a serem gerenciados conforme as deliberações de cada comunidade escolar. Acreditamos que dificilmente alguma escola teria sucesso em seus objetivos sem influência e interferência do gestor escolar para incentivar a promoção da responsabilidade social e ética de todos os ambientes e subsidiar a formação global do cidadão. A ele cabe o desafio da participação ativa no processo de transformação da escola e da sociedade e o despertar das consciências e do desejo das pessoas de encontrarem melhores caminhos, mesmo sabendo que, para trilhá-los, enfrentarão resistências e tensões.

Este deve ser o elemento articulador que envolverá a todos em torno de um Projeto Político Pedagógico. A alteração da Lei 14.231/2003, que define critérios de escolha, mediante consulta à Comunidade Escolar, para designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná: No Capítulo III - Do Registro dos Candidatos - no art. 8.º, incluindo o inciso VII, com a seguinte redação “ter obrigatoriamente participado de programa de capacitação em gestão escolar, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no ano da eleição, com aproveitamento satisfatório, segundo as diretrizes da Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação - CCPE/SEED; No Capítulo VI - Das Disposições Gerais - no art. 22 dando nova redação: “A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, deverá ofertar no ano em que ocorrer o processo de consulta, programas de capacitação em gestão escolar, com carga horária mínima de 180 horas, a todos os professores, que manifestarem interesse em participar do processo de escolha”. Incluir no art. 22 os seguintes parágrafos: § 1.º com a seguinte redação: “A Secretaria de Estado do Paraná obrigatoriamente deverá ofertar Programas de Capacitação de Formação Continuada em Serviço, aos diretores e diretores auxiliares”; § 2.º com a seguinte redação: “O diretor e o diretor auxiliar deverão obrigatoriamente participar de Programas de Capacitação de Formação continuada em Serviço, definidos pela Secretaria de estado da educação do Paraná”; § 3.º com a seguinte redação: “A Secretaria de Estado da Educação, através da CCPE/SEED, regulamentará as formas de oferta do programa de capacitação.



O tema da capacitação continuada dos Diretores de Escola suscita, ainda, muita interrogação, constituindo-se, assim, em vasto campo de pesquisa. Um dos caminhos é investigar a que se devem as mudanças estruturais na escola pública e se a qualidade do gestor escolar tem contribuído para a melhoria dos índices educacionais. A sociedade brasileira vem empreendendo esforços para democratizar-se e a educação, pois a própria Constituição Federal, promulgada em 1988, no inciso VI, do Artigo 206, define a gestão democrática como princípio a ser observado na oferta do ensino público: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Investigar esta questão significa considerar a gestão democrática e suas repercussões éticas - políticas como fundamental à vida das instituições escolares. Prática ancorada na busca da superação de tradições autoritárias e na participação que requer transparência de ações, divisão de poder e corresponsabilização de todos/as pelos erros e acertos do processo. Requerem também definições claras de objetivos, opções éticas – políticas e limites de ação. (PARO, 1997; SILVA, 2002).

Na década de 1980, vivemos um período conturbado marcado pela transição do Governo Militar para o Governo Civil. No final desse período foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que teve entre seus objetivos assegurar a democracia e o exercício da cidadania.

A década de 1990 tornou-se um divisor de águas para as questões educacionais, que sofreu alterações decisivas na política nacional. Arelaro (2000) em seus estudos nos mostra que havia o desejo de implementar os direitos sociais conquistados na década de 80, mas a gestão democrática, expressão das lutas sociais da década anterior, só seria implantada se atendessemos os princípios da política neoliberal, e assim aconteceu. Ainda em 1990 aconteceu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Em 1993, tivemos a Conferência de Nova Delhi e, em 1996 a Conferência de Kingston na Jamaica. Nestes eventos foram elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometeram os países signatários nos diferentes acordos firmados, que visavam à criação de condições propícias para equidade social. O Brasil se fez representar em todos esses encontros, tornando-se sócio da agenda definida em tais cenários. Os documentos da CEPAL/ UNESCO mostram que tal estratégia contemplou como objetivos básicos para cidadania e competitividade. Tinham como diretrizes políticas a equidade e o desempenho.

Essas ideias tiveram expressiva difusão nas estruturas de planejamento do país, como se pode perceber nos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso. Vieira (2001), em relatório desse governo, no ano de 1995, destaca a necessidade de uma mudança significativa na sua organização e no modelo de gestão, e para



encontrar a solução e reverter os índices alarmantes evasão, repetência foi proposta como alternativa de resolução dos problemas da escola, a formação de gestores que organizariam um trabalho pedagógico envolvendo a todos os segmentos que formam a instituição, principalmente a comunidade na qual a instituição está inserida. No que dizia respeito à organização da escola, foram propostas novas atitudes de acordo com os moldes da gestão democrática, respaldada legalmente na Constituição de 1988 e, regulamentada pela LDB 9394/96.

A educação, como prática efetiva, representa decidido investimento na construção da cidadania. No entanto, apresenta historicamente caráter restrito, convivendo com uma parte excluída. A igualdade de direitos não só suprimiu as desigualdades sociais, como as reforçou, ao mascará-las sob o princípio da liberdade. (MARTINS, 1998, p.38).

No Estado do Paraná, a formação para os profissionais da educação que atuam na rede pública é ofertada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, gerenciada pela Diretoria de Tecnologia Educacional - DITEC, as Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação – CRTE’s, existem desde 1998 a demanda de recursos, as diretrizes que as norteiam, além de “propiciar a capacitação de recursos humanos da rede estadual para utilização da informática educativa” (Resolução 3.527/98) e neste contexto se insere o gestor escolar.

As mudanças sociais e tecnológicas produzidas pelo homem ao longo da história trazem consigo a necessidade de que os profissionais que atuam na educação estejam qualificados para enfrentar o futuro. A formação do gestor escolar está inserida nesse contexto e representa uma nova possibilidade de vivenciar na práxis e, sobretudo, compreender como administrar o uso das tecnologias na educação. Além do que, pode proporcionar o desenvolvimento de novas propostas de gestão e uso das tecnologias no espaço escolar, que poderá resultar numa aprendizagem mais significativa àqueles que estão em formação. Analisar a formação desse profissional pode ser uma possibilidade de ampliar horizontes e contribuir para que a formação seja de fato qualificadora. Pois, coube ao gestor escolar, gerenciar, coordenar, acompanhar e executar atribuições que anteriormente não fazia parte da função no âmbito da escola e da comunidade.

De acordo com os estudos realizados, observou-se que a função do dirigente escolar de hoje, não só se restringe ao desenvolvimento das atividades burocráticas, mas também à organização do trabalho na escola, pautadas nas ações colegiadas, articuladas com os atores sociais que a compõem. Nesse sentido, propomos uma análise a partir dos aspectos da cultura organizacional e da gestão democrática, a partir da formação para desenvolver a função e ações



do gestor escolar, dentro das novas perspectivas tecnológicas que se apresentam. A pesquisa tem foco principal as discussões a respeito da administração escolar por meio de uma regressão do percurso das teorias da administração ao longo da história, como também sobre o modelo burocrático de organização.

O homem sofreu transformações ao longo dos anos. A tecnologia e a comunicação sempre estiveram presentes desde os primórdios da humanidade o homem evoluiu e desenvolveu inúmeras maneiras de se comunicar através das tecnologias criadas. As necessidades humanas foram os fatores que levaram o homem primitivo a se comunicar entre si. Para Costella (2001), “a primeira comunicação entre o ser humano foram através de gestos, gritos e gemidos.” Assim logo surgiu a comunicação por símbolos espalhados pelas cavernas, a então escrita rupestre. Com a troca de informação o homem evoluiu e chegou a fala. Com a chegada da fala, cada região foi se adaptando a uma linguagem e assim chegamos à globalização e os meios tecnológicos de comunicação. De acordo com o autor, são varias as maneiras de se comunicar. “A comunicação é a troca de informações entre duas ou mais pessoas (emissor e receptor) e pode ser verbal, não-verbal e mediada” (TORQUATO, 1986). Ele ainda complementa dizendo que pode ser através de sinais ou siglas.

Na visão de Kenski (2012), graças à herança da tecnologia da comunicação da antiguidade foi possível o homem chegar à era da tecnologia digital globalizada. Neste sentido, o progresso na educação tecnológica já influencia a sociedade deste a antiguidade passando por vários períodos. “As tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foram à engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKI, 2012).

A tecnologia da comunicação não é algo tão fácil de ser interpretada. Comunicar-se é algo além do simples fato de existir. Comunicar é passar informação do ocorrido de forma clara, simples e objetiva para que todas as pessoas que tiverem acesso possam entender o que se quer dizer. Martino (2001), explica que para ele a palavra comunicação está ligada ao transporte de algo entre duas pessoas ou mais, “é o transporte de idéias do transmissor para o receptor”. Deste ponto de partida fica mais fácil ser entendido o que é comunicação, de onde veio e para onde vai e seu processo evolutivo.

Segundo Costella (2001), a tecnologia veio e facilitou a vida do homem abrindo novos horizontes para explorar a comunicação de perto e à distância, e assim foi surgindo os meios como: telégrafo, telefone, rádio televisão e satélite – Internet seja por cabo ou sem. Pode-se notar



que na era moderna, diversos setores estão se adaptando ao “novo mundo globalizado” mesmo que lentamente e a educação não fica de fora, uma vez que essas modificações são de extrema importância para sociedade. Com a chegada das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), chegaram novos desafios nas escolas Brasil a fora.

Adler (1982), já dizia que “o objetivo da vida é aperfeiçoar-se”. Com esse parâmetro sabemos que a educação passa de geração para geração e somos educados por pessoas, e não pelo processo mecânico. As crianças vão cada vez mais cedo para as escolas para se disciplinar e aprender os direitos e deveres para viver em sociedade. Assim o indivíduo cria uma inata busca pela superioridade. A disciplina tira o homem da sua selvageria e molda para liberdade. O autor ainda complementa dizendo que o ensino básico deve preparar o cidadão para dar continuidade à aprendizagem. Portanto, as escolas devem oferecer o caminho e abrir os horizontes para que os alunos possam adquirir conhecimentos suficientes para desenvolver suas capacidades e habilidades. Ser um cidadão de bem com mente ativa e treinada para enfrentar as diversidades que a vida lhe oferece.

Os tempos mudaram e com ele chegou à necessidade de implantar a tecnologia midiática de Ensino – Aprendizagem nas escolas e universidades públicas do Brasil. Por isso, gestores e educadores necessitam estar atentos com a velocidade das informações que chegam na vida e na sociedade em geral. E a escola está inserida diretamente nesse contexto e por sua vez é a responsável por assegurar aos seus alunos o direito de transformação e acompanhar a realidade do século.

A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Kant (1996), afirma que o homem nasce como o mais frágil de todos os animais e é a única criatura que precisa ser educada, treinada e exercitada para se tornar pessoas do bem. “Uma boa educação é precisamente a fonte de onde brota todo o bem neste mundo”. Como sabemos, o que difere o homem do animal é sua capacidade de transformações para evoluir gradativamente seu intelecto. Pois, para tornar um cidadão crítico, é necessário preciso frequentar a escola, porque só a partir desta será possível oferecer condições conhecimentos necessários à liberdade de escolha ao indivíduo, ou seja, por meio de um ensino de qualidade adequado e disponível ministrado de acordo com a época que se vive, pois “a presença de uma



determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2007).

De acordo com Lévy (2009), as práticas pedagógicas devem ser repensadas. Sabe-se que a alfabetizações digitais devem ser inseridas nas escolas, aliando as tecnologias a mídia e assim formar um gancho de função educativa. “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes”.

O fato da existência das tecnologias facilita a forma de comunicação educacional no ambiente escolar. Diante desta facilidade de acesso, o gestor, o professor pode usar as fermentas disponíveis na internet para facilitar a aprendizagem coletiva e tornar o ambiente educacional um espaço mais democrático. Kenski (2007), diz que as tecnologias provocam profundas mudanças, porém, necessárias para a época. “Tudo o que existe no ciberespaço digital é possível que seja disseminado entre todos os conectados através das novas tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)”. São inegáveis as mudanças na vida do homem com a chegada da era digital. Desta forma, podemos observar que existem inúmeros cursos à distância com a mesma qualidade de curso presenciais. Isso nos prova que a tecnologia deve ser inserida cada vez mais no ambiente escolar. “Esse avanço tecnológico pode ser utilizado não apenas em cursos à distância, mas em cursos presenciais”, Tori apud (KENSKI 2007).

Do ponto de vista desse autor, o gestor, o educador deve inserir as ferramentas tecnológicas disponíveis em sala de aula com o objetivo de ter um ambiente mais interativo e incentivar o aluno a pesquisar, confrontar idéias, dessa maneira o educador contribui para a formação de um cidadão crítico. Diante da perspectiva da era digital, já se faz presente na rede mundial de computadores os meios que facilitam o processo educativo.

Atualmente, para Rangel Mary, Freire Wendel (2012, p. 45)

A interatividade e a interação em rede não acontecem somente através de opções variadas de telas ou diferentes caminhos previamente traçados por links, mas também pelas oportunidades de discussão em chats, ou em fóruns, assim como por meio de projetos desenvolvidos em grupos e pela produção coletiva de textos. O fato em si é suficiente para imaginar o quanto há de transformação por vir. E se quer aprofundamos o potencial que têm as redes sociais de inspirarem novas plataformas de interação e ensino-aprendizagem.



É oportuno lembrar Libâneo (2007) quando ele diz: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Alunos da era “pós-moderna”, em pleno século XXI, vivem a era da tecnologia moderna. Eles têm acesso à internet até mesmo pelo celular onde quer que ele estejam. A propagação das informações chega a tempo recorde, comparado com antigamente. [...] “os alunos entram em contato com os diferentes assuntos sobre religião, política, economia, cultura, esporte, sexo, drogas, acontecimentos nacionais e internacionais” (OLIVEIRA NETTO, 2005). No entanto, o que se observa na internet é que são inúmeras as ferramentas que propiciam a aprendizagem, entre elas estão às individuais e as coletivas como os e-mails, sala de bate papos, entre outras. As ferramentas educacionais tecnológicas on-line podem contribuir significativamente para a educação.

Vale ainda ressaltar que o desenvolvimento de qualquer tecnologia de suporte é dialético, no sentido de que as inovações computacionais demandam novas reflexões pedagógicas e, inversamente, necessidades decorrentes de experiências práticas implicam novos desenvolvimentos computacionais. (ROCHA; 2003, p. 29).

Quando pensamos na formação do gestor escolar, nos remetemos à uma reflexão de como acontece sua formação na Universidade, até porque por primeiro este é primeiramente um professor, depois é que poderá se tornar um gestor. A formação do professor tem se tornado uma das preocupações dos sistemas educacionais e se constitui num “eixo estratégico fundamental” (NÓVOA, 1991). Até porque, a formação para a gestão escolar, dado as especificidades, requer um olhar mais elaborado diante das diversidades presentes nas diferentes realidades e nenhum gestor recebeu em sua formação especificidades para atuar, tendo em vista os currículos das escolas de formação. Para Ducker (1993), a sociedade industrial se transformou numa sociedade de serviço, e esta exige nova parceria entre a educação e seus novos rumos. Nos tempos atuais, a educação mudou mais do que na época da criação da escola "moderna", há 300 anos.

Hoje já é possível perceber uma nova postura diante do processo ensino aprendizagem e da educação em geral. Talvez seja por isso que sempre temos lido e ouvido que a escola precisa mudar para estimular e preparar o aluno para viver o futuro que demonstra estar caracterizado pela complexidade e incerteza, cada vez maiores como os conflitos de valores, avanços tecnológicos. Até porque na escola de hoje o gestor, é o responsável pela organização e



administração das relações e do trabalho pedagógico. É quem deve articular os processos formativos da escola em consonância com a realidade social, sendo necessário a este profissional não apenas o domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também a capacidade de diálogo com seus pares e uma clara percepção do contexto social e das inovações exigidas à escola, por estes novos contextos que se formam na gestão dos processos pedagógicos, (CARBELLO, 2012).

## **MATERIAS E MÉTODOS**

Esta pesquisa diz respeito a Gestão na Escola, foco principal de discussões a respeito da administração escolar. Para tanto, foram realizadas pesquisas sobre o percurso das teorias da administração, como também sobre o modelo burocrático de organização. Posteriormente, também foram enfocadas as características da administração moderna, e/ou da gestão escolar e dos elementos constituintes para formação do gestor, no que tange as concepções de organização e, por fim fez-se uma explanação a respeito das atribuições das funções dos agentes componentes da comunidade escolar para a utilização de uma gestão escolar democrática, que fornecerá elementos para subsidiar a disciplina de Gestão Escolar do curso de Pedagogia da UENP, e conseqüente formação das acadêmicas. Em síntese, este artigo consiste numa abordagem sobre a formação do futuro gestor escolar e sobre os instrumentos necessários para uma boa gestão como o uso de tecnologias disponíveis e de acesso, procurando apontar caminhos para uma realização escolar que contemple à Gestão Participativa Escolar.

A gestão democrática faz parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade. Essa luta constante em busca da democratização resultou na aprovação do princípio da gestão democrática instituída na Constituição Federal (BRASIL, C. F. art. 206, 2006). Desse modo, as escolas passaram a ter legitimidade para exercer a democratização da gestão enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional.

Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola. Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes



de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo, pensando em um modelo de escola, em que gestores e docentes proporcionem um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente para construir mediações capazes de garantir que as diferenças não sejam impeditivas para uma ação educativa coerente, responsável e transformadora. Esse contexto implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de novas tecnologias no Projeto Político Pedagógico que traduzam os interesses e anseios coletivos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir da consolidação dos dados da pesquisa, que deu origem a este artigo, espera-se que os resultados confirmem as hipóteses e problematizações iniciais, que os leitores tomem ciência das necessidades urgentes a serem desenvolvidas nas escolas e salas de aula, o que dependerá por certo da capacitação dos futuros gestores que já fazem parte da rede de ensino e dos que estão em formação. Pois, é preciso ficar claro que, ao eleger-se gestor escolar, o eleito deverá ter conhecimento necessário, adquirido por um meio de processos de formação específica para a função, até porque deverá assumir uma posição de líder, mas também de eterno aprendiz, para promover mudanças estruturais na organização da escola, para tentar promover uma educação, igualitária, libertadora, pluralista e inclusiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que a gestão escolar é uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a cuidar da organização, monitoramento, liderança, orientação e avaliação das ações educacionais para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, cabe ao gestor buscar investir em ferramentas que garantam a solidariedade entre as equipes para reduzir ao máximo o impacto imprevistos na gestão em sua instituição. Também deve o gestor prezar pela transparência de suas ações e investir em instrumentos necessários e adequados com a realidade para o desenvolvimento de estruturas como a tecnologias, comunicação entre alunos, pais e demais membros da escola a fim de promover o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que envolvam a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos.



## RESUMEN

### **GESTIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA, LAS TECNOLOGÍAS, Y EL EFECTO EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DEL GESTOR: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE GESTORES ESCOLARES**

Este artículo se propone a posibilitar un estudio sobre la formación inicial de un candidato a Gestor Escolar para Escuela Pública Estadual de Paraná, y lo que se exige de ese profesional en el efectivo ejercicio de la función. Para ello, se desarrollarán estudios sobre su cualificación profesional; la formación específica para el ejercicio de la función; que el tiempo de actuación en el Magisterio para concurrir a la función de Gestor; identificar las mayores dificultades encontradas en el desempeño de la función; conocer lo que piensan los actuales gestores en relación al perfil ideal del gestor democrático en el ámbito escolar y cómo esa tendencia se vive en las escuelas y en los sistemas educativos. ¿Cuáles son las diferentes posibilidades de vivir procesos de descentralización y autonomía en las escuelas. ¿Cuál es la relación entre democratización de escuela y calidad de enseñanza. Lo que se entiende por gestión democrática en la educación. De qué forma la escuela puede desarrollar acciones que caracterizan una gestión realmente democrática. ¿Cuáles son los instrumentos necesarios para la implantación de la gestión democrática y cuáles son los desafíos de esta implantación. Se discutirá la gestión escolar democrática como manera de organizar el funcionamiento de la escuela, en cuanto a los aspectos administrativos, culturales, políticos y pedagógicos y también cuestiones sobre transparencia de las acciones y actos del gestor, teniendo como principio orientador el proceso de participación de la comunidad escolar para el desarrollo de la enseñanza y como elementos fundamentales como relaciones de poder, autonomía, capacitación y liderazgo. Y como están siendo preparados en las instituciones de enseñanza a los futuros gestores para actuar en las escuelas de la red pública.

Palabras claves: Manager. Democratic management. Education. Formation.

## REFERÊNCIAS

ADLER, M. J. **A proposta Paidéia**. Editora: Universidade de Brasília. 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília: DF, 1988

BRASIL. **Lei n. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Cadernos de Pesquisa. Globalização e Políticas educacionais na América Latina. n. 100 São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1997.



BARROZO, J. O reforço da autonomia das escolas e flexibilização da gestão escolar. In: FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARBELLO, S. R. C. Instâncias colegiadas e a gestão do trabalho pedagógico. In: CARBELO, S. R. C. LOPES, N. F. M. **Gestão do trabalho pedagógico**. Maringá: Eduem, 2012.

COSTELLA, A. F. **Comunicação: do grito ao satélite**. 4 ed. Campos do Jordão, SP: Mantiqueira, 2001.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas de gestão da Educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES e MULLER. **Função do gestor na escola pública**. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. v. 3, n. 9 - jul.- dez. /2006.

FERREIRA, N S C & AGUIAR, M A S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba/SP: Unimep, 1996.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, N. S. C (org.) **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCE, M. B. , MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Série Política e Gestão da Educação, 1).



LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 1v., Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Artigo da publicação Em Aberto n. 72. Brasília: INEP, fev./jun. 2000.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NETTO, A. A. O de. **Novas tecnologias e universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial |desafios e armadilhas. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

OLIVEIRA, R. P. **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores**: A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gestão eocrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007

RANGEL M., FREIRE W. **Educação com tecnologia**. Rio de Janeiro, 2012.

ROCHA, H. V. Teleduc: software livre para educação a distância. In: SILVA, M. (org) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.



## 30 A PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE USO DE MEDICALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Regiane Aparecida de Assis  
regianeaparecidadeassis@gmail.com

Renata Cristina Mendonça Alves  
Gdas.UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA  
renatamendoncaalves@hotmail.com

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/ CJ/CCHE

### RESUMO

Neste trabalho, buscamos analisar o processo de medicalização, sendo que o assunto interpelado adveio por ser pouco articulado no ambiente escolar, porém extremamente utilizado pelos profissionais da área da saúde no tratamento de transtornos de aprendizagem. Objetivamos de modo mais específico, identificar quais são os possíveis sinais de distorção, sobre o uso abusivo dos medicamentos, foi elaborado levantamento acerca da quantidade de alunos, para os quais são ministradas drogas psicoativas. Como problematização deste estudo, consideramos o tópico de se constatar qual o índice de utilização das medicalizações no ensino fundamental nas séries iniciais. Para tanto, procedeu à metodologia de investigação, caracterizando-se como exploratória com abordagem qualiquantitativa desenvolvida por intermédio de pesquisa de campo através de questionários semiestruturados e pesquisa bibliográficos a respeito do tema. A averiguação se deu em duas escolas da rede municipal, onde subsequentemente pode-se compactar os resultados, portando como base na pesquisa, conseguimos promover reflexão propositiva de como está o consumo das medicalizações, e foi possível inferir que o fato do uso de tais medicalizações tornou-se rotina dentro do ambiente escolar, onde deste modo, o intuito é de propiciar reflexão aos colegas profissionais da área educacional sobre esta realidade.

Palavras-chave: Medicalização. Ambiente Escolar. Docente.

### INTRODUÇÃO

O estudo em evidência tem por finalidade ponderar sobre o emprego da medicação na infância: sob a perspectiva dos docentes, atuantes no ensino fundamental I, em um município da região norte do estado do Paraná. Assim sendo, esta pesquisa teve como ponto de partida o pensamento de que a educação em âmbito escolar é essencial na contribuição do desenvolvimento do ser humano.



No entanto a real aprendizagem dos alunos é, e deve ser um dos principais compromissos a ser garantida pelo processo educacional, tarefa esta que em seu transcorrer poderá evidenciar diferentes graus de dificuldades, enfrentadas pelos alunos em relação ao aprendizado e que, em vezes não são suprimidos com êxito.

O ensejo o qual nos levou a optar por este tema emergiu através de fóruns sobre o assunto, onde a temática central discorria sobre o abuso da medicalização no campo da educação e na sociedade, de modo que nos dispomos a analisar o tópico sobre outra perspectiva, com isto procuramos ressaltá-lo sobre nova ótica, este esboço contribuiu para nos aprofundarmos sobre o exposto, de forma que, posteriormente poderá servir de contribuição para a comunidade acadêmica em geral e também aos professores no ensino fundamental I, prestando auxílio, como instrumento de análise dos dados expostos, para quem sabe, propiciar novas formas de agir perante o contexto.

Como problematização deste estudo, apresenta-se a seguinte averiguação: Qual é o coeficiente de uso das medicalizações para fins pedagógicos no ensino fundamental I 1º ao 5º ano, Esta proposta tem como objetivo geral viabilizar cogitações acerca do uso das medicalizações na infância em ambiente escolar e verificar como estão os índices de utilização dos mesmos nos dias atuais, de forma que possa servir como instrumento de reflexão para identificar quais são os possíveis sinais reveladores da distorção sobre os pontos de vista do uso das medicalizações em âmbito educacional.

Quanto aos objetivos específicos deste ensaio, buscou-se identificar e propor reflexões acerca da análise das percepções, sobre a utilização de modo pedagógico de medicamentos ministrados aos alunos que supostamente apresentem alguns arquétipos de transtornos, por meio do qual realizamos levantamento acerca da parcela de educandos, que para tais, são ministrados medicamentos psicoterápicos para fins meramente pedagógicos, assim foi possível tecermos estudo comparativo para constatar qual o coeficiente de alunos que fazem uso de alguma das mais variadas drogas psicoativas disponíveis no mercado farmacêutico.

Para estruturação deste plano foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas as quais serviram de suporte para fundamentação teórica, sendo que por meio da análise de tais ideias, deu-se evidência a ótica de cada autor no que diz respeito ao uso de medicalização em âmbito social e escolar, o qual cada vez mais tem se tornado habitual em meio didático.

Foi enunciado neste estudo, investigação a fim de elucidar sobre o processo da medicalização, e procurou-se promover reflexão propositiva de como está advindo o



diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos, do mesmo modo que o uso da medicalização como medida para resoluções de problemas educativos dentro do contexto escolar. Diante do exposto a intenção é de propiciar reflexão sobre o assunto, aos demais condiscípulos profissionais da área da educação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA MEDICALIZAÇÃO**

O uso de medicalização em âmbito social e escolar, tem se tornado habitual, desenrolando-se a partir deste contexto, se evidencia a importância de compreender os fatores existentes em relação à dimensão do consumo de remédios nas instituições de ensino, tendo em vista o controle dos chamados transtornos, identificados por meio do processo de aprendizagem, com a intenção de “melhorar” o comportamento dos alunos.

Em resumo o conceito de medicalização baseia-se:

[...] nomeamos como Medicalização ao processo de conferir uma aparência de problemas de saúde a questão de outra natureza, geralmente de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicológicos e fonoaudiólogos, por exemplo. O termo Patologização tem sido utilizado com significado semelhante (ANGELUCCI; SOUZA, 2010, p. 9 *apud* SOUZA, 2014, p.70).

Estudos sobre o tema proposto nos últimos tempos vêm sendo copiosamente debatidos, mas antes, traçaremos contextualização, onde como descrito por Guarido (2007), o qual nos informa que a primeira sintetização de um psicofármaco, ocorreu no ano de 1952, utilizado para tratamentos psiquiátricos, desta forma as indústrias farmacêuticas passaram a investir cada vez mais em pesquisas relacionadas à área de psicofarmacologia, assim consequentemente empregando recursos de marketing para divulgação das novas drogas que são capazes de controlar dores psíquicas e emocionais.

Sob esta perspectiva Guarido e Voltolini, alegam que:

O conceito de medicalização foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 70 do século XX, para tratar de uma maneira com base na qual os “problemas de aprendizado das crianças” foram frequentemente traduzidos. Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir as problemáticas sociopolíticas a questões de foro privado, individual. Além disso, se o objeto da medicina



foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento significava patologizá-lo (2009, p.241).

Portanto, os problemas do cotidiano relacionado aos comportamentos dos indivíduos passaram a ser difundidos e discutidos na sociedade em geral, deixando o campo medicinal e se disseminando ao acesso de todos, com diversas versões dos DSMs catalogando as patologias humanas, a partir daí, o ser humano que não se enquadrasse nos moldes estabelecidos como normal ou ideal, passava a ser diagnosticado como portador de algum tipo de Transtorno, o qual necessita do uso de medicamento para ser tratado. Guarido e Voltolini ressaltam que:

A medicalização foi então tomada como expressão da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social (2009, p.241).

Ou seja, a medicalização da vida, como assim pode-se dizer, tem sido a solução vislumbrada para problemas de naturezas diversas, projetando no medicamento a solução para moldar os comportamentos, de acordo com o que considera-se por ideal, assim desde uma simples dor de cabeça até a busca por melhor desempenho intelectual. Moysés e Collares asseveram que “tratar questões sociais como se fossem biológicas iguala o mundo da vida social ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas” (2013, p.14).

Nesse contexto Guarido e Voltolini (2009) resalta que é nítido o fenômeno da medicalização no mundo contemporâneo com a utilização de medicamentos para alívio de dores vivenciadas no cotidiano, e para com a reutilização de suas alternativas em termos sintomáticos, aponta para uma descrição biológica das experiências humanas.

Na visão de Moysés e Collares:

A medicina constituiu seu estatuto de ciência moderna, na transição entre os séculos XVIII e XIX, atribuindo-se a competência para legislar e normatizar o que seja saúde e doença - o que significa definir o “homem modelo” – e honrando suas raízes positivistas, passa a reger todos os aspectos da vida dos seres humanos a partir de um olhar biologizante, que reduz pessoas a corpos. Ao ser a primeira ciência ligada aos seres humanos a se constituir como ciência moderna, a medicina constitui-se, por sua vez, em modelo epistemológico para as ciências do homem (2013, p.13).



Vivemos em uma sociedade pela qual a medicina e a indústria farmacêutica seguem em trabalho conjunto para o crescimento próprio como um todo, pois, ao mesmo tempo em que se começa a falar em sofrimento psíquico na área médica, a indústria começa a produzir medicamentos que garantem o alívio para esse sofrimento, havendo assim uma busca excessiva por lucros financeiros. Ou seja:

A produção de saber sobre o sofrimento psíquico encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais. O consumo em larga escala dos medicamentos e o crescimento exponencial da indústria farmacêutica tornam-se elementos indissociáveis do exercício do poder médico apoiado em um saber consolidado ao longo do século XX (GUARIDO, 2007, p.159).

Diversos estudos e pesquisas estão sendo publicadas nos meios de comunicação sobre as doenças psíquicas e na maioria das vezes, são financiadas pelos laboratórios que produzem os medicamentos para tratar tais doenças, diante disto, o uso de medicalizações tem sido usado de forma banalizada onde seu escopo é interpretado erroneamente, sendo por inúmeras ocasiões este comportamento visto com certa normalidade pelos indivíduos cada vez mais sedentos por soluções, as quais sejam capazes de aliviar até os mais simples problemas enfrentados no dia a dia do mundo globalizado, onde a necessidade dos sujeitos pela praticidade acaba se tornando algo prejudicial a sua própria saúde.

Collares, Moysés e Ribeiro defendem a ideia de que “a patologização naturaliza a vida, ao naturalizar todos os processos e relações socialmente constituídos, a medicalização desconstrói direitos humanos” (2013, p.16). Diante deste pensamento acrescentamos que o indivíduo ao ser considerado “anormal” perante aos padrões da sociedade “normal” de modo geral conclui-se que ele tem dificuldade de se socializar com o todo.

Desta forma estamos cada vez mais sob o domínio da ciência ao que tange o âmbito medicinal em nosso cotidiano, e por que não, por variadas causas decorrentes da esfera social, onde se avança a longos passos, com a contribuição dos mais diversos meios de comunicação, principalmente ao que diz respeito às mídias impressas e digitais, nos conduzindo a acreditar na doce ilusão de um falso controle na vida por intermédio do uso de drogas psicoativas.



## **O CONSUMO DE PSICOFÁRMACOS E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

Dentro da realidade que vivenciamos, com o aumento do consumo de drogas psicoativas no cotidiano escolar, para alunos oriundos do ensino fundamental I, considera-se que a sociedade pode ser apresentada como um mecanismo produtor de patologias, devido ao fato do consumo desenfreado de psicofármacos no cotidiano. Portanto, não podemos negar a existência de indivíduos portadores de déficits intelectuais, motores ou sensoriais, sendo que, não são estas condições, o alvo de discussão desta pesquisa, mas sim o surgimento desta nova prática denominada “era dos transtornos”, uma época em que as pessoas estão envolvidas por uma teia de diagnósticos, rótulos, etiquetas novos ou antigos e em grande maioria das vezes reinventados.

A nova coqueluche nos dias atuais é com certeza o diagnóstico do Transtorno de Déficit Atenção e Hiperatividade (TDAH), o qual vem se alastrando como uma epidemia, principalmente na esfera educacional abrangendo um número cada vez maior de crianças, sendo enquadradas nesta análise, todas aquelas as quais apresentem comportamento agitado ou desatento em sala de aula. Neste sentido Collares e Moysés ressaltam que “[...] a tentativa de submeter, dessubjetivar criando novas ressubjetivações submissa às normas e padronizações artificialmente imposta, e os que não se submetem tem sido quimicamente assujeitados” (2014, p. 42).

Segundo dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC):

O TDAH é um dos transtornos neurológicos do comportamento mais comum da infância que afeta 8 a 12% das crianças no mundo, sendo o motivo mais frequente de consulta nos serviços de saúde mental envolvendo esses pacientes. De acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, em 2007, considerou-se que aproximadamente 9,5% (5,4 milhões) de crianças e adolescentes americanos de 4 a 17 anos tinham TDAH. Estimativas de prevalência de TDAH em crianças e adolescentes bastante discordantes foram encontradas no Brasil, com valores de 0,9% a 26,8% (2012, p.1).

Geralmente uma grande parcela de crianças que fazem uso de medicação por conta do comportamento que apresentam na escola, são encaminhadas para especialistas, tais como Psicólogo, Neurologista, onde na maioria das vezes são diagnosticados como portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) resultando no uso medicamentos como as drogas psicoativas.



No documento Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde BRATS (2014), é possível encontrar esclarecimento de que o TDAH, também apontado como Síndrome Hipercinética, o que tecnicamente seria uma desordem comportamental tendo sua genealogia na infância, constitui-se num transtorno que ocorre com maior frequência entre o sexo masculino, pelo qual suas características essenciais são sinais de impulsividade, hiperatividade ou inquietude e desatenção, inconsistentes com o nível de desenvolvimento.

E para “remediar” o comportamento do TDAH, costuma-se ministrar a medicação conhecida por Metilfenidato, pois esta cumpre o papel de controlar, abafando dúvidas, questionamentos, desconfortos, conflitos, sofrimentos, muitas vezes pode até ocultar sintomas de violência física e psicológica, este fármaco não age sobre o problema, mas sim nos sintomas.

Ao passo que:

O Metilfenidato (MPH) é a droga mais prescrita para crianças e adolescentes rotuladas como portadores de TDAH. É comercializada no Brasil com os nomes de Ritalina®, e mais recentemente, Concerta®. As demais não foram liberadas no Brasil. A dextroanfetamina (D-anfetamina) é bastante usada nos Estados Unidos, como Adderall®. O mecanismo de ação do MPH é das anfetaminas é exatamente o mesmo que cocaína: podemos estimular que aumentam a atenção e a produtividade (MOYSÉS; COLLARES, 2015, p.110).

Nos últimos tempos houve um aumento significativo na prática da prescrição de psicofármacos principalmente para crianças, representando na grande maioria dos casos, prescrever medicamento como única alternativa, transformando questões não médicas em problemas médicos. O Ministério da saúde pública traz alguns dados sobre o uso abusivo de tais medicamentos:

[...] o Brasil se tornou o segundo mercado mundial no consumo do metilfenidato, com cerca de 2.000.000 de caixas vendidas no ano de 2010, e apontam para um aumento de consumo de 775% nos últimos 10 anos no Brasil. Segundo o documento, as estimativas de prevalência de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças e adolescentes no Brasil são bastante discordantes, com valores de 0,9% a 26,8%. O TDAH não pode ser confirmado por nenhum exame laboratorial ou de imagem, o que gera, inclusive, questionamentos quanto a sua existência enquanto diagnóstico clínico. Os custos anuais de tratamento, segundo estudo publicado em 2014, variam de R\$ 375,40 até R\$4.955,38 (XIMENES; PINTO, 2015 p.1).



A partir dos dados eminentes, se torna possível refletir que as crianças cada vez mais, são encaminhadas para tratamentos na esfera do campo clínico por não conseguirem aprender, e como consequência deste ato, surge o aumento do uso de tais medicamentos, como alternativa para resolução destes problemas, portanto em síntese Moysés e Collares ressaltam que “a atuação medicalizante da medicina consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano” (2015, p. 231).

Sendo assim funda-se uma era onde o olhar psíquico se torna uma esfera de “porquês”, e o aluno que não aprende, em consonância com os padrões pré-determinados é rotulado, deixando, de se analisar a singularidade de cada indivíduo, existindo apenas padrões e moldes, em Patto encontramos o seguinte esclarecimento:

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articular-se na confluência de duas vertentes: da ciência biológica e da medicina dos séculos XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos de pressuposto racista e elitista; da psicologia e da pedagogia da passagem dos séculos herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais- e mais comprometida com os ideais liberais democráticos (2015, p.64).

Obviamente que dentro de um conjunto de crianças com dificuldades de aprendizagem, provavelmente algumas necessitam de atendimento clínico, porém nem todas necessitarão de medicalizações. Ao que condiz supostamente a medicalização, está por sua vez está quantitativamente muito evidenciada dentro dos centros escolares, este fato tem sido encarado como um desafio para profissionais da educação, já que as consequências deste transtorno refletem incisivamente no desempenho escolar.

## **AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A MEDICALIZAÇÃO**

Um ponto importante para ser analisado no presente estudo é o de como a escola se posiciona em relação a tema proposto. Guarido enfatiza que “no que diz respeito particularmente às experiências escolares, o valor do cientificismo tendeu, ao longo da modernidade, a validar uma nova autoridade em termos de educação das crianças”. (2015, p.39). Ou seja, surgem no cotidiano escolar a frequência dos discursos médicos com apropriações de termos e na realização de relatórios para subseqüentes encaminhamentos para intervenções médicas.

Em outras palavras Souza observa que



Ao considerar o processo de escolarização, a psicologia escolar passar a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que as relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal. Ou seja, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, está se constituindo em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais como as quais ele terá que trabalhar a partir de seu campo de conhecimento (2015, p.67).

Desta forma, as crianças que não aprendem tendem a ser rotuladas, Garrido e Moysés (2015) destacam que muitos autores consideram que é responsabilidade da escola o fracasso escolar, e não de quem frequenta a escola, pois muitos elementos estão ligados aos percalços na escolarização de um sujeito, onde as crianças são medicalizadas devido ao seu baixo desenvolvimento e aprendizagem que são vistos como problemas e distúrbios.

Além disso, após o início da Educação Inclusiva no ensino regular, a escola passou a ter mais contato com os discursos médicos psiquiátricos, por conta de receber crianças que antes não eram aceitas na escola comum, não nos aprofundaremos neste aspecto, mas percebemos que a Escola se encontra totalmente atravessada pelos discursos médicos especializados.

Em resumo a escola muitas vezes se preocupa com os problemas derivados de origens neurológicas, relacionadas ao não aprender ou sobre o porquê não se comportam de forma adequada, nessa perspectiva Collares, Moysés e Ribeiro (2013), consideram que quase a totalidade dos discursos patologizantes, faz referência a doenças neurológicas ou psiquiátricas, as quais são chamadas de “transtornos” onde se destacam a dislexia, TDAH, Transtorno Opositor Desafiante (TOD) e o espectro autista, classificando as crianças como doentes, tornando-as em “pacientes”.

Em decorrência deste fato, as crianças com “diagnósticos” de dislexia, TDAH, TOD, espectro autista, são conseqüentemente encaminhadas para tratamentos clínicos onde a medicalização é a solução para sanar esses “déficits”, e com isto surgindo o paradigma não aprender, deixando claro a biologização na educação, vivenciando a era dos Transtornos.

A escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais. Essa é a essência da patologização e o ponto de partida para a consolidação do processo de medicalização. Em síntese, a escola não cumpre sua função social de socialização do saber e produz problemas que serão tratados como demandas para a saúde em diferentes espaços sociais (escolas, serviços públicos de saúde, saúde mental e assistência social, consultórios etc.) (MEIRA, 2012, p.141).



O aumento crescente de utilização da medicalização no âmbito escolar, deriva das manifestações contemporâneas e demandas sociais, onde o processo de “aprender” e “não aprender”, é maciçamente determinado por profissionais de saúde, associando como sintomas de doenças e transtornos, onde o diferente passou a consistir em algo que deve ser estudado pela área médica esquecendo-se que cada ser humano tem sua singularidade.

A medida que Moysés destaca “a forma como a criança que não-aprende-na-escola vem sendo olhada e tratada pela ciência e pela sociedade, permite a leitura de que ela estaria sempre infringindo a legalidade da sociedade” (2001, p.212). Ou seja, trata-se do modo de como a medicina normatiza a vida com suas prescrições de modelos comportamentais a serem impostos ao cotidiano, em que, no âmbito educacional temos a influência do saber médico, o qual ganhou espaço se infiltrando nos programas de ensino das escolas normais, através de testes psicológicos e dos discursos sobre o “controle” das crianças por meio do uso de tais medicamentos.

Nesse sentido o corpo do aluno, torna-se moldado por uma escola medicalizante, que transforma este corpo em disciplinado e dócil, um ser biológico, onde ele possa ser controlado, conforme regras e padrões subtendidos entre normais e anormais, de modo que neste aspecto Moysés ressalta:

A pessoa é vista apenas como um corpo biológico. Não o seu corpo, mas um corpo gênico e abstrato. A aprendizagem é vista como um elemento constitutivo desse corpo biológico, em um pensamento reducionista, que pretende tomar o todo pelas partes. Se parte de um corpo biológico, a aprendizagem será, também, olhada como algo biológico, abstrata, genérica e biológica (2001, p.176).

Entretanto temos a aprendizagem, a inteligência e o comportamento sendo entendida como objetos abstratos, o qual dispõe a saúde e educação, unidas, proporcionando um esquadramento no cotidiano dos alunos e como consequência classificando-a a partir de pressuposto orgânicos deixando de se analisar as subjetividades individuais.

Os problemas educacionais vêm se tornando uma consequência do uso rotineiro de drogas psicoativas, derivando-se em desdobramento no processo de patologização dos alunos, pelo qual a escola acaba por buscar no aluno apenas o “resultado” não se importando com o “processo”, perante o exposto Moysés acentua que:



A necessidade de uma ruptura epistemológica, que nos permita tecer novas formas de olhar o mundo e as pessoas, em um olhar que se proponha a – e consiga- enxergá-las, em toda sua individualidade e sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados e não podem ser afrontados em nenhuma circunstância. Um sujeito que se constitui- e é constituído por- seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social (2001, p.251).

Portanto, essa é uma tarefa que envolve atitude de constante avaliação crítica da realidade e articulação para elaborar ações que garantam a qualidade no desenvolvimento dos alunos como um todo, onde a escola aparenta querer agir como luta de forças se afirmando como hegemônica, ou seja, na homogeneização da vida regulando a sua produção e existência através de busca por um padrão tido como normal e com isto esquecendo suas subjetividades.

## **MATERIAS E MÉTODOS**

A metodologia é o caminho que propicia a produção de conhecimentos e saberes a serem seguidos para a realização de um trabalho bem feito. Tendo em vista a mais adequada compreensão da análise em tela, a abordagem do problema refere-se à pesquisa qualiquantitativa, pois em relação à matéria houve a necessidade de se coletar dados dando prioridade a frequência de ocorrência e veracidade de algum fenômeno, utilizando de procedimentos estatísticos por intermédio de gráficos, não nos preocupamos apenas com representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão dos dados obtidos , portanto os resultados obtidos foram elencados a partir de como está sendo ponderado o processo de medicalização na sala de aula.

Com isto, afirma-se que em relação aos objetivos, os resultados que foram concluídos por meio de uma abordagem exploratória, tiveram o sentido de dar subsídios ao trabalho ora exposto, de modo a proporcionar informações ao assunto investigado, permitindo melhor levantamento de hipóteses, a qual nos leva a delimitar o tema e fixar os objetivos levantados, possuindo informações para contribuirmos de forma adequada, com reflexões a respeito do tema nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Quanto ao procedimento técnico, foi utilizada pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, contudo, esta última, foi iniciada por fatos indagados no grupo de estudos e pesquisa em educação e infância Politéia. Ciente de que toda pesquisa bibliográfica ou de campo deve estar apoiada em pesquisa preliminar, utilizou-se neste estudo da opinião de teóricos que



expõem suas ideias a respeito do emprego de medicalização no âmbito social e escolar, o qual tem se tornado habitual.

A pesquisa de Campo foi realizada com as professoras regentes duas escolas Municipais em uma cidade da região norte do Paraná, mais especificamente no Ensino Fundamental I. O que nos deu subsídio para o estabelecimento de parâmetros sobre os índices de crianças que fazem uso de drogas psicoativas, estando às mesmas inseridas no ambiente escolar. Em suma a pesquisa visa o enriquecimento sobre instigação da importância do uso de medicalização no ambiente escolar de forma consciente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados expostos foram coletados em duas escolas da rede Municipal de uma cidade da região norte do Paraná, em diferentes áreas, onde os questionários foram distribuídos a trinta professores, como consta modelo do mesmo no Apêndice “B” em anexo, após a aplicação recebemos a devolutiva da parte de quinze participantes, onde foi realizada a análise dos dados coletados, a fim de se verificar qual a relação com as hipóteses pré-delimitadas para elaboração desta pesquisa.

De forma geral, fizemos os seguintes levantamentos, onde a Escola “A” tem um montante de trezentos alunos reunidos do primeiro ao quinto ano, matriculados no Ensino Fundamental I, no primeiro ano tem-se cinquenta e quatro alunos e três fazem uso de medicalização, no segundo são cinquenta e seis alunos e dois fazem uso de medicamentos controlados, no terceiro são sessenta alunos e seis fazem uso de medicamentos, no quarto ano são oitenta e um alunos e destes cinco são medicalizados, e no quinto ano são quarenta e nove alunos o qual apenas um faz uso de medicamento controlado, como podemos observar no gráfico abaixo.

A Escola “B” tem trezentos e noventa e dois alunos matriculados, como demonstra o gráfico abaixo, no primeiro ano são setenta e dois alunos sendo que um utiliza medicalização, no segundo são oitenta e um alunos, o qual um faz uso de medicamentos, no terceiro ano são noventa e um alunos e também um faz uso de medicamentos controlados, no quarto ano são sessenta e oito alunos e dois fazem uso de medicalização, e no quinto ano são oitenta alunos, e destes quatro fazem uso de medicalização.



Considerando os dados expostos pode-se perceber que estas duas escolas têm número considerável de alunos, no qual temos um número não muito expressivo em relação à quantidade de crianças que se utilizam de algum tipo de droga psicoativa, sendo que na Escola “A” em um total de 5,7% e na Escola “B” esse total é de 2,3% dos alunos, os quais são medicalizados. Podemos constatar através da análise dos resultados que em um total geral nas duas escolas e em diferentes turmas, 26 alunos fazem uso de medicamentos controlados. E Dentre os professores que participaram da pesquisa, onze relataram ter alunos que se utilizam da medicalização inseridos em suas salas de aulas e os outros quatro não dispõem de alunos nestas condições. De acordo com Dantas (2015), a mesma considera ser criança atualmente em sua magnitude de espontaneidade e imprevisibilidade, tornou-se um problema, onde a infância foi psiquiatrizada, na qual enclausura-se através das medicalizações o corpo individual e social.

Parafraseando Moysés e Collares (2013) as mesmas são enfáticas em nos dizer que com relação ao uso de drogas psicoativas estas por sua vez têm a função de causar reações ao sistema nervoso central, fenômeno este o qual as autoras denominam por “zumbi-like”, fato em que a pessoa fica contida em si mesma, tornando-se obediente, tranquila.

Entretanto, pode-se perceber claramente que na maioria das vezes os professores não se preocupam com a busca por uma solução didática, a qual visa o desenvolvimento do intelecto para superação dos déficits e dificuldades de aprendizagem do aluno, mas sim o “controle” físico dos mesmos. Ou seja, a atividade docente, enquanto prática cotidiana, via de regra não se encontra, em tais cursos espaços para se transformar a práxis cotidiana, mas é feita pela própria relação que estabelecem entre os que organizam e os ministram com aqueles que são seus destinatários, sendo uma relação de poder de um sistema burocrático e hierárquico onde se deve buscar medidas para reformá-lo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por intermédio deste estudo, procuramos sopesar sobre alguns aspectos relevantes principalmente sobre o fato de como está sendo tratado o uso das medicalizações em ambiente escolar nos dias atuais, consistindo está em nossa primeira indagação, pois tal acontecimento ocasiona grandes consequências para a vida do sujeito, no entanto o foco central deste projeto foi averiguar qual a visão dos docentes em relação a esta temática.



Pode-se constatar no estudo em questão, que as discussões iniciais podem ser confirmadas, de forma que o objetivo geral foi ascendido acerca da identificação de quais são os possíveis sinais de distorção a respeito da concepção do uso das medicalizações no espaço escolar, contudo obtivemos a clareza de que este tema gera inúmeras dúvidas e divergências decorrentes de variados pontos de vista, pois a influência do discurso médico se faz extremamente presente na esfera educacional, tornando o professor um agente coparticipativo neste processo, e este por sua vez têm a capacidade de vislumbrar o indivíduo como um ser biológico apenas, não se importando com suas singularidades.

Nossa hipótese inicial consegue ser constatada, pelo fato de se perceber que a utilização da medicalização se faz presente de modo rotineiro no recinto escolar, onde podemos encontrar professores operantes os quais não estão familiarizados com este novo modo de se proceder, acreditando que a medicalização é capaz de acarretar ordem a rotina das salas de aula, não se importando em procurar novas estratégias para agir, deixando de aplicar à práxis estudantil, para se apegar a diagnósticos médicos e posteriormente efetuarem seus atos, que na grande maioria das vezes, vêm repletos de rótulos posteriores a tais diagnósticos.

Nesta mesma linha de raciocínio, destacamos que convivemos em uma sociedade, onde há classificação, e aparentemente a rotulação de crianças de cunho institucional, social e político, busca-se dividi-las entre o normal e o anormal, comprimindo-as a supostas doenças individuais as quais devem ser tratadas através da utilização de drogas psicoativas, ou seja, é abstruso manter-se neutro quando temos à nossa frente situações árduas como ao do uso banalizado de medicamento como um instrumento de apoio no controle do seu corpo.

Contudo considera-se que este trabalho possa se tornar extremamente relevante, para a comunidade acadêmica de modo geral e para todos os demais professores atuantes no processo de escolarização, de forma que tais reflexões devem estar embasadas perante a realidade e especialmente em referência a necessidade dos alunos, vislumbrando priorizar sempre metodologias que possam ser flexivas, no sentido de se estar aberto às mudanças e centralizada no intuito de que tais mudanças possam ser ao máximo absorvidas pela comunidade escolar desde a direção, professores, família e alunos, ambos consentindo sobre a melhor forma de agir, dando prioridade sempre a formação de futuros cidadãos que sejam críticos, reflexivos e ativos em sociedade.



## ABSTRACT

### THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL'S TEACHERS ON THE USE OF MEDICALIZATION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

In this study, we sought to analyze the medicalization process, and the challenged issue appeared because it was not very articulated in the school environment, but extremely used by health professionals in learning disorders treatment. We aimed more specifically to identify the possible distortion's signs, about the abusive use of medicines, a survey was made about the amount of students, for whom psychoactive drugs are administered. As a problematization of this study, we considered the topic of finding the use of medications index in elementary education in the initial series. For this purpose, it proceeded to the research methodology, characterizing itself as exploratory with a quali-quantitative approach, developed through field research through semi-structured questionnaires and bibliographic research about the subject. The verification was carried out in two schools of the municipal system, where we can subsequently compact the results, therefore, based on the research, we were able to promote positive reflection on how the consumption of medications is, and it was possible to infer that the fact of the use of such medications became routine in the school environment, so, in this way, the intention is to provide reflection to professional colleagues in the educational area about this reality.

Keywords: Medicalization. School environment. Teacher.

## REFERÊNCIAS

BRATS - Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Portal da Anvisa**. Ano 8, nº23, mar. de 2014. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+%28BRATS%29+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A educação na era dos transtornos. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa et al (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 47- 65.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

DANTAS, Jurema Barros (Org.). **A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfreamento da medicalização da vida**. Curitiba-PR: CRV, 2015.



GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização de crianças em idade escolar. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questão sociais a doenças de indivíduos.** 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 171-185.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questão sociais a doenças de indivíduos.** 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 29-44.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p.151-161, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, Abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 136-142, Jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 maio 2017.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v.1, p. 11-21, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 maio 2017.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questão sociais a doenças de indivíduos.** 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 79-126.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade-Núcleo Bahia. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa et al (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito.** Salvador: EDUFBA, 2014. p. 277-297.



SNGPC - Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. Prescrição e Consumo de Metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. **Boletim de Farmacoepidemiologia**. Ano 2, n 2, jul./dez. de 2012. Disponível em: <[http:// anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim\\_sngpc\\_2\\_2012\\_corrigeo\\_2.pdf](http://anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigeo_2.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientações à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação da vida. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa et al (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade**: ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 69-90.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornado à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questão sociais a doenças de indivíduos. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 63-76.



# 31 ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA: PIBID 2016

Franciele Príncipe

francieleprincipe@gmail.com

Raissa Leite Rodrigues

Adademicas UENP/CJ/CCHE/HISTÓRIA

raissaozzy@hotmail.com

Jean Carlos Moreno

Orientador: Prof. Adjunto do colegiado do curso de História–UENP/CJ/CCHE

jeanmoreno@uenp.edu.br

## RESUMO

Pretende-se neste trabalho abordar questões teóricas que nortearam o subprojeto História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvidas no Colégio Estadual Luiz Setti, na cidade de Jacarezinho com os alunos do Ensino Fundamental. O projeto PIBID foi desenvolvido no decorrer do ano de 2016, com uma proposta diferente da então realizada até o momento, buscamos reforçar com os alunos o ensino de História do Brasil com temas centrais, a cultura Indígena como também a cultura Africana, no qual buscamos apresentar a diversidade cultural presente no nosso país e como forma de entendermos a nossa própria identidade. Diferentemente de como vinha ocorrendo o projeto foi desenvolvido com turmas de contra turno, com aproximadamente vinte alunos. Buscamos neste trabalho expormos nossas experiências, de como foi realizado, dos nossos objetivos alcançados além dos não alcançados, da nossa experiência enquanto formandos atuando na rede básica interligando os saberes acadêmicos à realidade dos alunos. Sabe-se a importância do ensino de história nas escolas, não como transmissão de fatos históricos, mas como busca de aprendizagem, em formamos pessoas mais críticas e mais humanas e acreditamos serem indispensáveis tais estudos nas escolas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino de História. Identidade. PIBID.

## INTRODUÇÃO

**A** prática docente nos últimos anos tem se modificado em sala de aula, tendo como uma das mudanças, novas concepções a respeito do papel do professor. Tal modificação concebe os docentes não mais como meros transmissores de informações, mas sim um agente responsável de formar futuros cidadãos ativos e reflexivos.



Com tais transformações, é perceptível a preocupação com a qualidade da formação dos futuros docentes que se encontra fragilizada atualmente, um auxílio para tal circunstância é o PIBID, na qual possibilita o contato de graduandos com a atual realidade escolar, auxiliando na formação de qualidade da prática educadora, por meio de novas perspectivas pedagógicas.

Portanto o presente artigo aborda um relato e avaliação da experiência proporcionada pelo PIBID História-UENP, por meio do minicurso realizado no Colégio Estadual Luiz Setti em Jacarezinho-PR, intitulado História do Brasil e diversidade cultural e étnica, no horário de contra turno dos alunos, tendo esses a faixa etária de idade entre 13 à 15 anos, auxiliado por discussões do grupo de estudo realizado na Universidade Estadual Do Norte do Paraná UENP em Jacarezinho, calcado em fundamentações teóricas voltadas para identidades, Educação e Ensino de História.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece uma experiência para a formação e o aperfeiçoamento de futuros professores, obtendo uma abordagem diferente do que normalmente é proposto em sala de aula. Ele é um dos programas oferecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza diversas bolsas com o incentivo a valorização à docência.

Além da experiência para a formação e o aperfeiçoamento de futuros professores, o PIBID tem como objetivo, aumentar a qualidade da formação de graduandos nos cursos de licenciatura, por meio do convívio no cotidiano da escola, no qual o bolsista entra em contato com a realidade escolar e estabelece uma integração entre educação básica e educação superior. Tal proposta proporciona a oportunidade dos bolsistas participarem de experiências metodológicas, de posturas inovadoras, que busquem a sobrelevação dos problemas que serão identificados no processo de ensino aprendizagem.

Esse programa teve seu início na Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP em 2012, tendo como práticas a observação de aulas de determinados colégios e posteriormente a preparação de planos de aulas e sua aplicação nos mesmos com a orientação de coordenadores.

Em agosto de 2016, uma mudança nas práticas do PIBID História-UENP foi estabelecida pela iniciativa do coordenador Prof. Dr. Jean Carlo Moreno, em que a aplicação de um curso com a temática História do Brasil diversidade cultural e étnica foi proposta para os bolsistas executarem.



Esta proposta tinha como objetivo reforçar com os alunos o ensino de história do Brasil, trazendo temáticas sobre a cultura indígena e africana, antes do projeto ser alterado os temas das aulas ministradas pelos bolsistas eram indicados pelos supervisores das escolas, contudo percebeu-se que estava havendo uma mera reprodução da cultura escolar, ou seja, tínhamos menos de cinquenta minutos para “falar sobre”, não tínhamos tempo para realmente alcançarmos um verdadeiro aprendizado, pois no próximo encontro já abordaríamos outro tema, que muitas vezes eram desconexos com o que havia sido estudado na aula anterior.

Logo, a mudança nos pareceu uma ótima oportunidade, não somente para nós futuros docentes, mas também para os alunos, que teriam oportunidade de estudar assuntos que muitas vezes são deixados de lado. Todas as aulas foram pensadas, estudadas, analisadas e revisadas, buscávamos uma dinâmica diferente das quais os alunos estavam acostumados, até mesmo para garantirmos a sua presença, já que as aulas não eram obrigatórias.

Como futuros professores, esta experiência nos foi tão gratificante e significativa como esperamos ter sido aos alunos. Existem pessoas que defendem a ideia de algo chamado “Dom”, ou seja, seria uma característica especial que alguns seres humanos portaria desde seu nascimento, logo poucos teriam esse privilégio, seria mais justo pensar que o “Dom” não existe de fato, mas que aprendemos a amar e a realizar algo tão bem que seria como se nascêssemos prontos para aquilo, isso é ser professor, é ter sua primeira experiência em sala de aula e pensar que nunca mais poderia se posicionar diante de diferentes rostinhos novamente, ou pensar que seu conhecimento não é suficiente para ensinar a alguém, no entanto, nós aprendemos, e aqueles que a amam procuram sempre serem melhores naquilo que fazem.

E este projeto nos proporcionou esta certeza e nos ensina a sermos bons professores de história, mas como ser um bom professor de história? A professora Flávia Caimi diz que para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João, partindo disso chega-se à conclusão de que não é uma tarefa fácil, pois o professor precisa conhecer história, precisa saber como se ensina história e também conhecer a quem ele ensina história, digamos que esses três passos sejam fundamentais.

A prática docente para os graduandos é um grande desafio, pois nos posicionamos como professores diante dos alunos, mesmo ainda não tendo abandonado o título de aluno. Nosso maior desafio é aprender a como ensinar aos alunos o que aprendemos na universidade, embora o medo e ansiedade tome conta dos nossos sentidos, possuímos uma vontade enorme



de transformar o mundo através das nossas aulas e quase sempre tomamos um banho de água fria na primeira tentativa.

Ensinar para pré-adolescentes e jovens não é a mesma coisa que apresentar um seminário na universidade, o primeiro contato com os alunos nos traz diversas dúvidas como: como devo ser como professora? Legal ou séria? Que se enturma com os alunos ou que mantém distância? Como fazer que gostem da minha aula, de maneira divertida? Mas corre-se o risco de não me levarem a sério. De maneira enérgica? Corre-se o risco de afastarem-se de mim. Sonhamos em ser um professor diferente de muitos que tivemos, queremos ser engraçados, que os alunos nos amem e que acima de tudo aprendam tudo que temos a ensinar, entretanto sabemos que não funciona assim.

Conforme o tempo vai passando, as aulas vão se seguindo, percebe-se que você, era eles há poucos anos atrás, percebe-se que seu conhecimento acadêmico não os interessa muito, percebe-se que todas suas leituras foram importantes, mas de nada irá adiantar se não souber como compartilha-las com seus alunos. Aos poucos, vamos nos posicionando diante deles, criando nossa própria personalidade como professor, mesmo que alguns sirvam de espelho para você.

O ofício de professor vem sendo menos disputado no decorrer dos anos, seja pelo pouco prestígio, baixo salário ou poucas qualidades de trabalho que não as torna atraentes, embora também haja um crescimento pela escolha da profissão através de Educação à Distância (EAD) que facilita ingressar no ensino superior, há críticas à respeito, mas não atenhamos à elas.

Ser professor em um país onde embora reconheça sua importância, mas não sabem valoriza-la, de fato não à torna atraente, muitos professores com anos de experiência ou recém formados deparam-se no dia a dia com péssimas condições de trabalho, alunos desmotivados, baixos salários e desvalorização pela sociedade como um todo. A pergunta é o que fazer para melhorar com a educação no nosso país? Em uma entrevista ao professor Mario Sergio Cortella um pai de aluno levantou a seguinte questão “*Qual o papel da família para colaborar com a educação dos nossos filhos na escola?*” O professor com todo respeito respondeu: “*Não cabe à família colaborar com a escola na educação, mas ao contrário, é a escola que colabora, a família é a responsável*”. Claro que não seria somente esta a solução para o problema da educação, mas por aí já podemos perceber com o que estamos lidando.



Como dissemos anteriormente, jovens professores que escolheram e aprenderam amar a profissão são carregados pelo desejo de tornar o mundo através da educação. Somos motivados nas universidades a darmos o melhor de si, a não apenas ensinar a ler, a escrever, a contar, mas ensinar para a vida, a formar pessoas que futuramente serão pais, mães, eleitores, cidadãos que exercerão seu papel na sociedade, e é nosso dever devolvê-los da melhor forma possível, mesmo que haja obstáculos a serem enfrentados, como já dizia Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1982, p. 23).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA**

O modelo educacional que denominamos de “tradicional”, possui suas raízes na França em pleno século XIX, na qual a “educação se torna um direito a todos e dever do Estado” (Saviani 1986). É nesse contexto que a história como disciplina autônoma se constitui, apresentando como propósitos a formação de um sentimento de nacionalidade e a conversão de cidadãos súditos em cidadãos ilustrados, por meio da transmissão de um conhecimento acumulado, calcado na concepção positivista. Nessa concepção a história da humanidade era vista como um processo evolutivo na qual culminaria no seu ápice, a civilização europeia; Nessas circunstâncias o ensino de história era visto como uma descrição verdadeira sobre o passado, marcada pela memorização de datas e grandes heróis.

No Brasil esse modelo não foi diferente, após a proclamação da república em 1889, a necessidade de criar um sentimento de nação, pertencimento e unificação, a escola foi o melhor caminho para esse objetivo. Tendo o modelo francês como base, o Brasil no ensino de história, foi inserido como parte da trama europeia, tendo também como o sistema francês, características como excesso de informações, distanciamento da realidade dos educandos e a formação de alunos passivos.

Porem questionamentos sobre o papel cívico da história começa a ser debatidos já no período pós Primeira Guerra Mundial, e em 1929 na França a chamada Escola Dos Annales inicia transformação na concepção de história. Posteriormente em 1930 um novo movimento nascido na Europa denominado Escola Nova, aposta em novas concepções a respeito da aprendizagem em história, se contrapondo a visão tradicional. Em 1970 debates em torno da



busca por uma história dos excluídos se fundamentam porem é em 1980 que discussões e mudanças bruscas inerentes ao papel da história acontecem, com o desenvolvimento de transformadoras propostas.

Período pós-guerra significa mudanças no cenário econômico, temos a perda da Europa como centro do capitalismo internacional, ocupando então os Estados Unidos, que passa a ser a grande potência política e econômica, com isso tendo a América passando a ter grande destaque começa a surgir grandes questionamentos sobre a grande história eurocêntrica, que tinha como a Europa o modelo a ser seguido.

A própria ideia de história universal, uma história evolucionista contada a partir da Europa, será profundamente abalada pela emergência de novos atores históricos de importância mundial como a URSS, o Japão e a China, pela descolonização da Ásia e da África no pós II Guerra, que leva o surgimento de novas nações, que reivindicam muitas vezes, seguindo o próprio modelo de comunidades nacionais ensinado pelos colonizadores, a construção de uma história nacional que busca reconectar o presente com temporalidades e formações sociais anteriores à colonização europeia, construindo, assim, uma história descentrada da Europa. (ALBUQUERQUE, 2012, p.27).

Mesmo após anos de estudo e com o avanço da historiografia o ensino de história “tradicional” ainda se faz muito presente, um ensino que tem como modelo a Europa como centro do mundo, um ensino que busca salientar fatos, datas e heróis. A história não pode ser vista como verdade absoluta, o passado não possui uma verdade, ele está sujeito às mudanças a partir de novos estudos e novas evidências, logo a história deve ser questionada, indagada e criticada.

Segundo Albuquerque, a história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo.

Essas novas concepções inerentes à aprendizagem históricos, cada vez mais educadores se relacionam com elas, sendo um dos pontos principais para a construção do conhecimento histórico, um ensino significativo para o educando, na qual a articulação entre passado e presente é proporcionada.

O educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesse. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem. (GASPARIM, 2002, p.15).



Jörn Rüsen salienta que aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida. Ou seja, a aprendizagem acontece a partir da experiência do indivíduo e que seja capaz de ampliar e modificar o indivíduo.

Isto faz com que toda aprendizagem histórica seja um processo de intervenção, discussão e construção de identidades. O conceito identidade abrange diversos significados em diferentes áreas do conhecimento, sendo esse termo hoje, considerado peça chave para a compreensão do mundo contemporâneo, mas foi a partir do final do século XX, que debates inerentes ao multiculturalismo e pós-modernidade trouxeram a questão da identidade no âmbito da História. Para a Antropologia e Psicologia, a identidade é um conjunto de representações nas quais possibilita a construção do “eu”, levando em consideração a íntima relação com a diferença, ou seja, a identidade é construída a partir da comparação com outras identidades, evidenciando assim um contraste com a alteridade. Para alguns autores a identidade é mais que um conjunto de representação, ela é uma construção de significados que se ampara em diferentes áreas do conhecimento, memória coletiva, mecanismos de poder, etc.

É necessário considerar que a identidade é uma construção social, que se relaciona com a concepção de cultura, mas possui certa autonomia em reação a ela, sendo a identidade um meio de produção de discursos. Com o objetivo de homogeneizar a cultura a escola como instituição, desenvolve uma ação política por meio da construção do discurso histórico, na qual idealiza quem desejamos ser ou quem nos tornamos ao invés de, quem realmente somos ou de onde viemos. Moreno destaca que “as identidades são sempre construção, mas não necessariamente invenção no sentido de um ato de poder deliberado, consciente imposto e assimilado integralmente” (2015, p. 21).

A construção da identidade necessita mais do que conhecimento, pois sendo esse algo íntimo, ele busca uma relação com o público, ou seja, um reconhecimento, que se torna condição de identificação, lhe atribuindo certo “valor” social. Com isso, o discurso indenitário se constitui pela seleção de alguns pontos do que concebemos como cultura. Dentre tantas interpretações inerentes a esse termo, o discurso essencialista cada vez mais se predomina, tendendo simplificar as diferenças, minimizar as contradições e construir uma visão de identidade permanente, esse discurso concebe a identidade como algo definido, imutável,



estável e homogêneo. Sendo esse discurso limitado, a importância de se atentar para as peculiaridades, contradições e modificações, estabelece a relevância de articular uma conscientização a respeito da diversidade cultural brasileira, além de proporcionar respostas a indagações como, quem eu sou? , de onde eu vim? A que grupo pertencço? Que se torna essencial para a construção do eu.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Um dos locais para a aplicação do curso se deu no Colégio Estadual Luiz Setti na cidade de Jacarezinho-Pr como mencionado anteriormente, tal colégio foi inaugurado no ano de 1949 denominado inicialmente como Grupo Escolar Almirante Barroso, posteriormente passou a se chamar Ginásio Luiz Setti, em agradecimento ao senhor Luiz Setti, pela iniciativa de doações para o primeiro espaço do colégio. Em 1983 novamente seu nome foi reformulado, desta vez para Complexo Escolar Estadual Monteiro Lobato, que posteriormente voltou a se intitular Colégio Estadual Luiz Setti na qual oferecia Ensino Fundamental, Médio e Curso Técnico em Informática e em Redes de Computadores.

Atualmente o colégio oferece ensino fundamental II, médio, médio integrado ao curso de informática e médio integrado ao curso de Formação de docentes, lembrando que o curso em Redes de Computadores, foi disponibilizado até 2015. A escola oferece turmas nos horários de manhã, tarde e noite, além de abranger projetos que articulam uma integração escolar. Situado na Vila Setti região essa periférica da cidade, ele abrange alunos de uma comunidade de baixa renda, sendo esses das zonas rural, urbana, suburbana e itinerante. Tendo um público em sua maioria de famílias carentes, nas quais muitos alunos se submetem a realidade do trabalho, como complemento da renda familiar.

Dentre tantos obstáculos no âmbito escolar, uma das dificuldades que o colégio passa, são inerentes ao número de repetências e desistências dos alunos, proporcionadas por diversos motivos, nas quais o colégio articula ações para acabar com tal realidade. Mesmo sendo um colégio considerado de boas infraestruturas, não deixa de sofrer com problemas estruturais, com necessidades de uma reformulação no seu espaço, para melhores condições de abranger seu público.



## **RESULTADOS E DISCUSSÕES: OFICINA DE HISTÓRIA DO BRASIL, DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA**

Com necessidade de abordar questões sociais no âmbito escolar articuladas com a disciplina histórica, surgiu a proposta do curso História Do Brasil e Identidade Cultural e Étnica, proposto pelo coordenador Prof. Dr. Jean Carlos Moreno como mencionado anteriormente, na qual a reflexão sobre identidade cultural e étnica seria desenvolvida como auxílio para a formação de futuros cidadãos ativos e reflexivos, além de estabelecer um reforço de conteúdos de História do Brasil, argumentação oral, produção escrita e interpretação de textos e imagens.

A preparação desse curso esteve fundamentada em textos teóricos voltados para tal tema, nos quais foram discutidos no grupo de estudo realizado na UENP-Jacarezinho-PR, desenvolvido pelo mentor do curso, e posteriormente obtivemos auxílio na preparação dos planos de aula de cada intervenção pelo mesmo.

Esse projeto foi executado no Colégio Estadual Luís Setti em Jacarezinho-PR com dois grupos, aplicado nos horários de contra turnos dos alunos, possuindo no horário matutino e vespertino alunos da 7º e 8º anos, tendo como faixa etária de idade entre 13 a 15 anos. Obtendo a duração de quatro meses, e foi desenvolvido uma vez por semana, estabelecendo um revezamento entre os bolsistas para a aplicação das intervenções.

Os planos de aulas foram elaborados de maneira autônoma por cada grupo, enquadrados em cada tema, sempre embasados pelas discussões do grupo de estudo e pesquisas biografias complementares, para uma boa fundamentação teórica na intervenção.

O número de vagas para cada turno foi estipulado para 20 alunos, nos quais esses foram convidados pelos bolsistas e pelos professores supervisores no colégio por meio de divulgação, havendo um ótimo interesse pelo projeto. Vale mencionar que após o termino do curso, foi emitido um certificado pela Pró-Reitora de Extensão e Cultura PROEC-UENP, tanto para os alunos como participantes, quanto para os bolsistas como aplicadores.

O curso foi dividido em duas etapas, nas quais foi trabalhado, primeiramente a identidade étnica indígena, e posteriormente à africana, com o intuito de desenvolver a compreensão e reflexão sobre diversidade étnica e cultural desses povos, na qual o Brasil constituiu seu povo.



Vivemos em um país que durante muitos anos acreditou-se ou ainda acredita-se que constituímos um país sem preconceito, racismo e desigualdade social, onde as três “raças” sempre viveram de forma harmoniosa. Anos após a abolição da escravidão no Brasil presenciamos cenas de racismo, vivemos em um país onde os negros constituem a camada mais pobre da sociedade, a única história contada nos livros didáticos são de como viveram como escravos no Brasil colônia.

Mesmo após a abolição da escravidão não significou menos sofrimento ou igualdade social, ao contrário, sua condição só mudou de trabalhador escravo para trabalhador livre, mas ainda com condições de inferioridade, assim defende Darcy Ribeiro:

As taxas de analfabetismo,  
de criminalidade e de mortalidade dos negros são, por isso,  
as mais elevadas, refletindo o fracasso da sociedade brasileira  
em cumprir, na prática, seu ideal professado de uma democracia racial  
que integrasse o negro na condição de cidadão indiferenciado dos demais  
(RIBEIRO, 1995, p.235).

A escravidão no Brasil deixou sequelas, feridas abertas, vivemos em um país desigual, lutamos pelo que deveria ser o óbvio, vemos pessoas morrerem por conta da cor da pele. Tivemos grandes avanços na medicina, na área tecnológica, mas ainda não aprendemos a ser humanos.

Acreditamos ser possível constituir um país melhor, mais justo, solidário e por que não através da educação? Com a lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura Afro-brasileira seja o primeiro passo para recontarmos a nossa história, que vai além de um povo sofrido e escravizado, mas um povo como imensa diversidade cultural, um continente rico nos seus diversos aspectos, foi assim que buscamos conduzir o ensino de história da África e Afro-brasileira durante o projeto.

Sobre nossos índios, o que nos ensina nas escolas? Que capítulo do livro está destinado a conhecer melhor os verdadeiros donos destas terras? Eu infelizmente não sei responder as estas questões. Quando propomos estudar a história indígena com os alunos sabíamos que não seria fácil, considerando que também carecemos de conhecimento sobre, entretanto fizemos o nosso melhor.

Sobre o que é um índio? É andar pelado, morar em tocas, usar cocares na cabeça? O que sabemos sobre os nossos índios? Quantos grupos conhecemos? São todos iguais? Como



vivem hoje? Partimos destas e de outras questões para iniciarmos os nossos estudos com os alunos. Muitas respostas vieram como já esperávamos, andam pelados, moram em tocas, usam cocares, são todos iguais, não há diferença entre eles, talvez a língua embora muitos fale o português, hoje vivem vagando pelas cidades em busca de sobrevivência. Por quê? Por interferência do branco nas suas terras. Essa é a história que conhecemos.

Através desse projeto, conseguimos mostrar aos alunos a diversidade cultural indígena que possuímos no nosso Brasil, embora muitas já tenham desaparecido, mostramos como viviam, como se alimentavam, o que cultivavam, como se relacionavam com a natureza, mostramos o conhecimento que tinham sobre plantas, frutas, legumes, como aprenderam a tornar a mandioca comestível, tratando-se de uma planta venenosa. “Além da mandioca, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o urucu, o algodão, o carauá, cuias e cabaças, as pimentas, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná, entre muitas outras plantas”. (RIBEIRO, 1995, p. 32).

Trabalhamos com a consequência das ações do homem branco sobre os grupos indígenas, as doenças trazidas, o desmatamento, o trabalho forçado, a destruição de toda uma cultura que presenciamos até hoje.

Com esse projeto, abordando estes dois grupos excluídos da história (Indígena e o africano) que constituem a formação do nosso país buscamos mostrar como no:

Plano étnico cultural, essa transfiguração se dá pela gestão de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construindo com tijolos dessas matrizes à medida que eles iam sendo desfeitas (RIBEIRO, 1995, p.30).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto PIBID História proporcionou aos bolsistas a experiência de atuarmos em sala de aula, vivenciando toda rotina escolar, experiência essa, que muitas vezes não pode ser vivida apenas com os estágios obrigatórios que ocorrem no terceiro e quarto ano da graduação.

Partindo para as considerações finais gostaríamos de agradecer ao nosso professor Drº Jean Carlos Moreno por toda sua dedicação, paciência e por ser um profissional no qual nos espelhamos, agradecemos também aos nossos demais colegas, que sem a colaboração de todos não conseguiríamos levar o projeto a diante, agradecemos a Escola e aos alunos que participaram do projeto, por ter nos acolhido e terem sido tão receptivos, nosso muito



obrigado. E que esse projeto continue mostrando a tantos outros alunos e alunas, a magia de ser professor e que possamos através da educação tornar um mundo um lugar melhor pra se viver.

## ABSTRACT

This paper intends to address theoretical issues that guided the History subproject of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), developed at the Colégio Estadual Luiz Setti, in the city of Jacarezinho, with elementary school students. The PIBID project was developed in the course of 2016, with a proposal different from the one carried out so far. We sought to reinforce with students the teaching of Brazilian History as the central themes, Indigenous culture as well as African culture, in which we seek present the cultural diversity present in our country and as a way of understanding our own identity. Contrary to how the project was being carried out, it was developed with contraturno groups, with approximately twenty students. We seek to present in this work our experiences, of how it was accomplished, of our goals reached and those not reached, of our experience as undergraduates acting in the basic network connecting the academic knowledge to the reality of the students. We know the importance of teaching history in schools, not as a transmission of historical facts, but as a search for learning, in forming more critical and more humane people and we believe that such studies are indispensable in schools.

Keywords: Learning. History teaching. Identity. PIBID.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, JR. D. M. Fazer defeitos nas memórias: para que servem da história? In: Gonzales. M. de [et al] (Orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p 21-39.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Professores iniciantes ensinando história:** dilemas de aula e desafios da formação. Revista História Hoje. Passo Fundo, 2013.

CORTELLA, Sérgio, M. Entrevista com Mario Sérgio Cortella: **Educar para transformar, Filosofia Ciência & Vida.** 2007. Disponível em: <[http://www.nucleopedagogicoaprendiz.com.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=88:-entrevista-com-mario-sergio-cortella-educar-para-transformar&catid=1:novidades](http://www.nucleopedagogicoaprendiz.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=88:-entrevista-com-mario-sergio-cortella-educar-para-transformar&catid=1:novidades)> Acesso em: 21 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GASPARIN, Luiz, J. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica,** Autores Associados, 2002.

MORENO, Jean. **Quem Somos Nós:** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). Assis, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro:** A formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras. São Paulo, 1995.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas.** W & A Editores. Curitiba, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Polemicas do nosso tempo.** Editora Autores Associados, 1996.



## 32 INDISCIPLINA ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA LEITURA DO CONTEXTO SOCIAL DOS ALUNOS

Elisângela Moreira  
Professora Assistente - UENP/CCHE/CJ

### RESUMO

O objetivo geral deste artigo está em investigar as causas da indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos levando em consideração alguns fatores que refletem a indisciplina na escola. Situações de indisciplina ocorridas na escola têm reflexo do contexto social aos quais os alunos se inserem. Os eventos de indisciplina escolar podem estar relacionados ao cenário social mais amplo em que se situa a escola, portanto, quais seriam as principais causas da indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos? Com base na problemática elaborada, este artigo propõe uma pesquisa bibliográfica. Na fundamentação teórica dividiu-se o presente trabalho em três seções, no primeiro tratou-se de delinear os pressupostos teóricos sobre educação escolar no Brasil, no segundo analisar as diferentes concepções teóricas de indisciplina escolar e por último apresentar fatores de ordem social que refletem a indisciplina na escola. A leitura atenta do contexto social dos alunos poderá servir como fonte de conhecimento para orientar uma intervenção pedagógica que transforme a dinâmica ou mesmo as condições da relação pedagógica.

Palavras-chave: Indisciplina. Contexto Social. Família. Escola.

### INTRODUÇÃO

Os diversos estudos sobre indisciplina escolar, que se pôde revisar, revelaram o quanto relevante é pesquisar e discutir sobre esse tema. Entretanto, a literatura educacional também revela lacunas e, portanto, possibilidades de pesquisas. É nesse sentido que este artigo pretende trazer uma pequena contribuição para o avanço das pesquisas sobre indisciplina, tendo como objetivo geral investigar as causas da indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos levando em consideração alguns fatores que refletem a indisciplina na escola. Neste momento considerou-se apenas a pesquisa bibliográfica.

O estudo do conceito de indisciplina revela uma variedade de concepções, apresentadas por diferentes autores presentes neste artigo. É possível destacar que em termos genéricos, a noção de indisciplina escolar refere-se a “problemas de comportamento” que prejudicam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É comum nas escolas a



indisciplina estar relacionada apenas a “problemas de comportamento” e, mais comum ainda, é percebê-la como problema individual.

Esta investigação não tem por finalidade fornecer soluções formais e finais para situações de indisciplina, mas iniciar uma reflexão sobre quais seriam as principais causas da indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos? Para tais reflexões traçaram-se três objetivos específicos nos quais se tem a intenção de delinear os pressupostos teóricos sobre educação escolar no Brasil; analisar as diferentes concepções teóricas de indisciplina escolar; bem como apresentar fatores de ordem social que refletem a indisciplina na escola.

Refletir sobre indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos não se restringe apenas em amenizar ou solucionar questões de comportamento ou de convivências entre eles, mas, também, de reorganizar a aprendizagem individual e coletiva dos alunos.

### **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Até a década de 1950, a escola primária cumpria funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares, como de moralização. Poucas crianças estudavam além do nível primário (CHARLOT, 2008, p.18).

No Brasil, nessa época, grande parte da população não era alfabetizada por não entrar na escola primária ou então por permanecer pouco tempo nesse nível de ensino. Havia um distanciamento em relação à escola e às crianças pobres.

Para Charlot (2008, p.18), naquele período histórico, a escola não representava perspectiva de vida profissional futura e não prometia ascensão social para os alunos, com exceção de uma pequena minoria que passava a ensinar na escola primária. Ao se referir àquele período:

A escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro da criança e, conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências. Alunos fracassam, mas esse fracasso é apenas um problema pedagógico, não acarreta conseqüências dramáticas e, sendo assim, não é objeto de debate social. (CHARLOT, 2008, p. 18).



Várias contradições acontecem dentro da escola. Nas décadas de 1960 e de 1970, a escola passou a ser pensada sob uma perspectiva estrita de desenvolvimento econômico e social. Essa perspectiva traria um esforço para universalizar a escola primária e a seguir o Ensino Fundamental. Estudos e diplomas permitiriam conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola (CHARLOT, 2008, p. 19).

Vale ainda destacar algumas das contradições dentro da escola em função da configuração sócio escolar. Os alunos que não conseguiam ter sucesso na escola tinham, por consequência, uma relação conflituosa com ela e com os professores. Eram alunos que se encontram em dificuldades para assimilar as exigências da escola em relação à aprendizagem e à disciplina.

Os professores sofriam pressões sociais, pois eram considerados os principais responsáveis pelo sucesso dos seus alunos. Pode-se afirmar que as funções conferidas à escola nos anos 1960 e 1970 perduram até os dias atuais. De acordo com Saviani (2008b, p. 31) “não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora”.

Todas as transformações que ocorrem na sociedade estejam elas ligadas à globalização, à ideologia neoliberal, ou mesmo ao desenvolvimento em ritmo rápido das novas tecnologias de informação e comunicação, segundo Charlot (2008, p. 20) “têm consequências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante de seus alunos, nas suas práticas”.

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. (SAVIANI, 2008a, p. 31).

Nesse contexto, a prática do professor passa a ser analisada pela capacidade de dar condições de inserção do aluno à sociedade, possibilitando-o de ser capaz de se envolver com a sociedade da qual faz parte. Esse é o modelo de educação que pretende formar o aluno apto a atuar de forma crítica. Segundo Estrela (2002, p. 21), “o professor deixa de ser o transmissor



direto do saber para se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem”. Esse ambiente deve estimular os alunos, de modo a despertar-lhes o interesse e a participação livre, bem como de incentivá-los para o desenvolvimento de sua autonomia.

Tardiff (2002, p. 118) enfatiza que, “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. O educador democrático não pode esquecer que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim, criar possibilidades de construção, pois o aluno é um ser humano inacabado e precisa de estímulo para desenvolver-se.

Segundo Charlot (2008, p. 21), “o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea”. Vê-se uma formação cada vez mais ambiciosa proposta aos alunos, que visa cada vez mais à nota e não ao saber. Segundo esse autor, o professor encarna essa contradição radical, em que sonha transmitir saberes e formar os jovens, mas na realidade vive dando notas aos alunos.

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2008b, p.13).

Analisando a educação brasileira, tal como se desenvolve nas escolas nos dias atuais, se vê que diferentes tendências pedagógicas estão presentes na prática pedagógica dos professores e educadores em geral (SAVIANI, 1998, p. 40). Para esse autor, predomina na prática educativa dos professores uma influência “progressista”, pois nos cursos de licenciatura o professor absorveu o ideário da “Escola Nova”. O professor concebe o processo educativo como tendo o aluno como centro.

Na perspectiva escolanovista, a ação educativa se realiza na relação professor-aluno, portanto, interpessoal. Por isso, o professor deve estar sempre disposto a levar em conta os interesses do aluno. Segundo Saviani (1998, p. 41), no intuito de se relacionar bem com eles, o professor espera uma classe pouco numerosa, conta com apoio de especialista, laboratórios, material didático em abundância e em variedades, mas quando chega à realidade, encontra a sala superlotada, atrás um quadro-negro e giz. Descobre então que tudo isso não passa de um luxo para raríssimas escolas. Para Saviani (1998), começa aí o drama do professor:



Sua cabeça é escolanovista, mas as condições em que ele terá de atuar são as da escola tradicional. Isso significa que ele deverá ser o centro do processo de aprendizagem; que deverá dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultural da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que seus alunos assimilem. (SAVIANI, 1998, p. 41).

Esse é um cenário comum nas escolas, em que os professores necessitam intervir. Vasconcellos (2009, p. 46) afirma que, “o professor não simplesmente conhece as necessidades do contexto, como pode acabar por incorporá-las, fazê-las suas, em razão de seu desejo de ajudar a transformar aquela realidade em que está atuando”. Ainda que o professor siga um bom plano de ação, se não tiver conhecimento da realidade e não conseguir captar as necessidades da turma terá dificuldade em tornar sua prática significativa.

O professor é convidado a pensar de forma crítica e a intervir em diversas situações do cotidiano escolar. O grande desafio, hoje, para o professor em sala de aula, é como intervir em situações de indisciplina, e em que se fundamenta sua intervenção. Mas o que é indisciplina para o professor? Seria apenas a ausência de disciplina? Estaria o professor intervindo apenas em situações imediatas que surgem na sala de aula, sem considerar o contexto que possibilita os eventos de indisciplina?

Na seção seguinte, destacam-se algumas discussões importantes para a pesquisa voltadas à investigação da indisciplina escolar e, posteriormente se apresenta alguns fatores que refletem indisciplina na escola levando em consideração o contexto social dos alunos.

## **DIFERENTES CONCEPÇÕES DE INDISCIPLINA**

O estudo do conceito de indisciplina revela uma variedade de concepções apresentadas por diferentes autores. Encontra-se em Amado (2004, p. 207) que a noção de indisciplina, em termos genéricos, refere-se a “problemas de comportamento” que prejudicam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em uma visão empírica, é comum encontrar nas escolas a indisciplina relacionada apenas a problemas de comportamento, e, mais comum ainda, sendo resolvida como problema individual. De acordo com Garcia (1999, p. 102), a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à dimensão comportamental.



No contexto pedagógico, a indisciplina pode ter origem em outros diversos fatores. Com a evolução da indisciplina nas escolas, surgem novos estudos para abordar esse assunto, que, para muitos docentes, gestores, pais, alunos, comunidades, tornam-se ofensivos.

Na concepção pedagógica de Estrela, a indisciplina seria desordem na relação pedagógica. O conceito de indisciplina, para Estrela (2002, p. 17), refere-se à “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”. De acordo com essa autora, não se pode falar de disciplina ou de indisciplina fora do contexto sócio-histórico em que ocorre. “A indisciplina só adquire significado em relação ao processo pedagógico em curso” (p.14), ou seja, pode-se compreendê-la apenas em relação às funções desempenhadas dentro desse processo.

O conceito de indisciplina escolar, segundo Aquino (1996, p. 40-41), configura-se enquanto um “problema interdisciplinar e transversal à pedagogia”, pois a indisciplina vai além do âmbito estritamente didático-pedagógico e, por vez, deveria ser tratado por um número maior de áreas das ciências da Educação. Para o autor, seriam necessários dois olhares distintos para o tema, sendo um sócio-histórico e outro psicológico. O primeiro apoiado no que tange à cultura e, o outro, com o objetivo de mapear a influência das relações da família na escola.

Pode-se afirmar, de acordo com Garcia (1999, p. 104), que “a indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal”. Situações de indisciplina podem originar-se em um conjunto variado de causas, mesmo que envolva uma única pessoa. Uma vez que se deseja compreender a indisciplina, para se estabelecerem soluções efetivas, deve-se considerar essa complexidade que é parte de seu perfil.

## **FATORES QUE REFLETEM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA NA ESCOLA**

Na atualidade, os eventos de indisciplina parecem ter se tornado comum nas escolas. Isso se tem apresentado tanto no relato de professores quanto no destaque que fazem os meios de comunicação social (AMADO, 2004). Para compreender a indisciplina do ponto de vista social, é necessário considerar outras problemáticas que permeiam a educação, como os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, a globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação (CHARLOT, 2008).



Em primeiro plano, os eventos de indisciplina, no contexto escolar, podem estar relacionados ao cenário social mais amplo em que se situa a escola. Para Amado e Freire (2009, p. 133), “a problemática da indisciplina dada a sua complexidade, requer respostas diversificadas em função dos problemas diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares”. A escola, em interação com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade, a qual envolve desigualdades tanto econômicas quanto sociais, crise de valores, conflito de gerações, sendo a indisciplina um reflexo da sociedade em geral (ESTRELA, 2002, p. 13). Nota-se que os eventos de indisciplina surgem na escola, também como reflexos das tensões e conflitos da sociedade moderna.

De acordo com Amado (2001b, p. 42), “os factores que estão por detrás do comportamento de indisciplina são de ordem social, familiar, pessoal e escolar”. Para esse autor, os fatores de *ordem social e política* estão relacionados a interesses, valores, racismo, pobreza; os fatores de *ordem familiar* dizem respeito a valores familiares diferentes dos valores da escola; os fatores *institucionais formais* estão ligados a currículo, horário, espaço e os fatores *institucionais informais* tratam do relacionamento entre os alunos que criam um clima de conflitos e de oposição ao que a escola e professores exigem; os fatores *pedagógicos* estão relacionados aos métodos e competências de ensino, que têm a ver com a inconsistência na aplicação das regras; os fatores *pessoais do professor* têm a ver com seus valores, crenças, modo de autoridade e também sua expectativa negativa em relação ao aluno, e, para finalizar, o autor menciona os fatores *pessoais do aluno*, que têm a ver com seu interesse, adaptação, seu desenvolvimento cognitivo e moral.

No contexto escolar, segundo Amado (2001a, p. 47), “a opinião pública e, sobretudo o senso comum dos professores atribui, com frequência, a problemática da indisciplina de certos alunos a factores de ordem psicológica e médica”. Para esse autor, algumas das variáveis mais comuns no discurso dos professores são “hiperatividade e problemas psicológicos, o desinteresse, o insucesso, os problemas familiares” (AMADO, 2001a, 48).

Vasconcellos (2009, p. 61) afirma que “o fato de não fazermos criteriosa análise da realidade pode nos levar a propor alternativas que, na verdade, são equivocadas, porque não deram conta do leque de relações implicadas no problema”.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**



Tendo em vista investigar as causas da indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos levando em consideração alguns fatores que refletem a indisciplina na escola, considerou-se esta pesquisa como bibliográfica, responsável por consultas de obras anteriormente publicadas. Este enfoque teórico do tema em questão levou-se a refletir sobre novos conhecimentos científicos sobre indisciplina escolar.

Segundo os objetivos específicos, nos quais se teve a intenção de delinear os pressupostos teóricos sobre educação escolar no Brasil; analisar as diferentes concepções teóricas de indisciplina escolar; bem como, apresentar fatores de ordem social que refletem a indisciplina na escola, a presente pesquisa tem caráter explicativo, pois foram explanados neste artigo conceitos para uma melhor interpretação do tema.

Em relação a abordagem do problema, que trouxe como questionamento: quais seriam as principais causas da indisciplina escolar a partir da leitura do contexto social dos alunos? Esta se classificou como qualitativa, em que se busca uma compreensão e entendimento dos fatos dentro da articulação do problema que se estabeleceu e desconsidera de representatividades estatísticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As eventuais situações de indisciplina ocorridas na escola têm um reflexo do contexto social, aos quais os alunos estão inseridos. Eventos de indisciplina na escola surgem de diversos fatores. Para alguns autores, tais como Amado (2009) e Garcia (1999), a solução para a indisciplina deve ser mais preventiva do que corretiva. Para isso faz-se necessário uma leitura mais atenta dos fatores sociais que refletem na escola, causando assim situações de indisciplina, na qual tem causado queixas e insatisfações da parte dos docentes.

É comum encontrar nas escolas a indisciplina relacionada apenas a “problemas de comportamento” e, mais comum ainda, é a encontrar sendo resolvida como problema individual. De acordo com Garcia (1999, p. 102), a ideia de indisciplina não deveria restringir-se à dimensão comportamental, pois na escola, a indisciplina pode ter origem em outros diversos fatores.

Falta lhes uma leitura mais atenta dos demais fatores que refletem a indisciplina na escola, para que possam ter um olhar diferenciado sobre seus alunos. A leitura atenta do



contexto social dos alunos poderá servir como fonte de conhecimento para orientar uma intervenção pedagógica que transforme a dinâmica ou mesmo as condições da relação pedagógica.

Essa leitura sobre o contexto possibilita compreender que a indisciplina surge de um meio mais complexo que lhe torna possível uma configuração (GARCIA, 2011). Os eventos de indisciplina que ocorrem na escola estão relacionados a um conjunto de fatores que necessitam compreensão.

A falta de preparo do professor em relação à indisciplina traz uma lacuna de como lidar, ou até mesmo de como entender esse fenômeno que ocorre na escola. Este despreparo para lidar com a indisciplina na escola pode resultar em desânimo e até mesmo no desejo de abandonar a profissão (ESTRELA, 2002; GOTZENS, 2003).

É visível a fragilidade dos professores quando Carita e Fernandes (1997, p. 15) pontuam que “a indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar”.

A indisciplina cumpre um papel nesse processo de desestabilização, e seria decorrente de diversos fatores, tais como mudanças no perfil do aluno, na família, nas relações de poder e nas formas de organização da escola. Os professores têm dúvidas de como lidar com as diferenças dos alunos, pois foram preparados para lidar com alunos padronizados. Lidar com indisciplina na escola é lidar com as diferenças dos alunos. É possível afirmar que situações de indisciplina na escola surgem, também, de ordem social, familiar, pessoal e não se restringi apenas ao contexto escolar.

No Ensino Superior escutam-se com frequência as queixas e insatisfações trazidas pelos discentes de Pedagogia sobre as questões de indisciplina, vivenciadas nos estágios. Em algumas situações culpam a escola em outras, culpam a família. Com isso se percebem que ainda é preciso avançar nas pesquisas sobre indisciplina, partindo da investigação da leitura do contexto social desses alunos.

Para Parrat-Dayan (2008, p. 9) a indisciplina tem sido "um dos maiores obstáculos pedagógicos do nosso tempo". As questões de indisciplina estão muito presentes nas escolas e tem sido a principal queixa dos docentes e pedagogos que diariamente precisam intervir em situações imediatas. No entanto, essas ações instantâneas resolvem apenas no momento, mas não traz um resultado em longo prazo para a escola.



Uma leitura atenta do contexto social dos alunos poderá trazer um olhar diferenciado da parte dos docentes e isso resultará em mudanças, até mesmo na forma de intervir em diferentes situações de indisciplina na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os diversos estudos sobre indisciplina revelaram o quão relevante é pesquisar e discutir sobre esse tema. Entretanto, a literatura educacional também revela lacunas e, portanto, possibilidades de pesquisas. É nesse sentido que esta pesquisa desejou fornecer uma contribuição para o avanço de se compreender a indisciplina a partir da leitura do contexto social dos alunos.

Os conflitos experimentados em sala de aula relacionados à indisciplina são componentes de uma desestabilização docente. As indisciplinas revelam uma mudança no perfil do aluno, apontam uma diversidade cultural para a qual os professores não se sentem preparados. Na verdade, eles têm dúvidas sobre como lidar com as diferenças encontradas nos alunos. E lidar com a indisciplina na escola é lidar com essas diferenças.

Entender os fatores que estão por trás das diversas situações de indisciplina possibilita uma intervenção pedagógica que atenda a dinâmica da turma e que leve o professor a refletir sobre sua prática pedagógica.

## **ABSTRACT**

### **INDISCIPLINE SCHOLAR: AN INVESTIGATION FROM THE READING OF THE SOCIAL CONTEXT OF STUDENTS**

The general objective of this article is to investigate the causes of school indiscipline by reading the social context of the students taking into account some factors that reflect the indiscipline in the school. Situations of indiscipline occurred in the school reflect the social context to which the students are inserted. The events of school indiscipline may be related to the broader social setting in which the school is located, so what would be the main causes of school indiscipline from reading the social context of the students? Based on the problematic elaborated, this article proposes a bibliographical research. In the theoretical basis, the present work was divided into three sections. The first one was to delineate the theoretical assumptions about school education in Brazil, the second to analyze the different theoretical



conceptions of school indiscipline and finally to present social factors that reflect the indiscipline in school. A careful reading of the students' social context may serve as a source of knowledge to guide a pedagogical intervention that transforms the dynamics or even the conditions of the pedagogical relationship.

Key words: Indiscipline. Social context. Family. School.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, J. S. **Interação pedagógica e indisciplina na aula**. Porto: Asa, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Compreender e construir a (in) disciplina. **Cadernos de Criatividade**, Lisboa, n. 3, p. 41-54, 2001b.
- \_\_\_\_\_. Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 206-214, maio/ago. 2004.
- AMADO, J. S.; FREIRE, I. P. **A (s) indisciplina (s) na escola: Compreender para prevenir**. Coimbra: Almedina, 2009.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 7-139.
- CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?** Lisboa: Presença, 1997.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto, 2002.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Notas sobre o conceito de contexto de indisciplina**. Curitiba, 19/08/2011. Aula proferida na Universidade Tuiuti do Paraná.
- GOTZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 40.ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, vol. 5).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar:** fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.



## **33 O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ÁREAS HOSPITALARES**

Fernanda Dominato; Rafaela Rodrigues Ferreira  
Pedagogas UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

[fernanda\\_lvf@hotmail.com](mailto:fernanda_lvf@hotmail.com)

[rafaahrodrigues1994@gmail.com](mailto:rafaahrodrigues1994@gmail.com)

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ/CCHE

Marivete Bassetto de Quadros

Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### **RESUMO**

A Pedagogia Hospitalar é um campo de atuação pedagógica fora dos âmbitos educacionais tradicionais, ou seja, a comumente conhecida sala de aula, que assegura o direito de todos a terem acesso a uma educação de qualidade mesmo que não o indivíduo esteja apto a deslocar-se para uma instituição nas proximidades, devido ao fato de ele ter algum tipo de enfermidade que o impeça de frequentar a escola ou que haja a necessidade de ficar longos períodos ausentes por estar no hospital. Assim, o objetivo principal do presente estudo é mostrar a importância da pedagogia hospitalar, bem como sua atuação, os meios utilizados para realizar o trabalho dentro das instituições hospitalares, oferecendo além de um suporte educacional, atendimento emocional e humanizado para o aluno/paciente, quanto para a família, auxiliando também na adaptação ao ambiente hospitalar ao fazer uso de diversos componentes que motivem a aprendizagem e o ensino, como: brinquedotecas e classes hospitalares que ajudam na realização das atividades propostas para cada um dos pacientes a fim de facilitar sua aprendizagem, mostrando que aprender, mesmo que dentro de um hospital, pode ser prazeroso, gratificante, lúdico e recreativo em meio a tanta dor e sofrimento. O tema escolhido se justifica, pelo fato de que o papel da educação hospitalar e do pedagogo é o de propiciar à criança que se encontra no hospital, o conhecimento e a compreensão do espaço em que está, dando outro significado a ela sobre sua doença e suas relações nessa nova situação de vida, além de ter o papel de educador, de um modo tradicional. A metodologia escolhida para compor o trabalho é a composição de um referencial explicativo fazendo uso de livros, artigos de autores renomados do tema em tela.

Palavra-chave: Espaço não-escolar. Aprendizagem. Pedagogia. Hospitalar.

### **ABSTRACT**

#### **THE PEDAGOGICAL WORK IN THE HOSPITAL AREAS**

Hospital pedagogy can be considered a new area of pedagogical activity outside the traditional educational environments, that is, the commonly known classroom, which ensures the right of everyone to have access to a quality education even if the person is not able to move to a nearby institution due to the fact that he has some kind of illness that prevents him from attending school or that there is a need to spend long periods absent from being in the hospital. Thus, the main objective of the present study is to show the importance of the hospital pedagogy, as well as its performance, the means used to perform the work within the



hospital institutions, offering besides educational support, emotional and humanized care for the student/patient, as well as for the family, also helping to adapt to the hospital environment by making use of several components that motivate learning and teaching, such as: toys and hospital classes that help in carrying out the proposed activities for each patient in order to facilitate their learning, showing that learning, even within a hospital, can be pleasurable, rewarding, playful and recreational amid so much pain and suffering. The chosen theme is then justified by the fact that the role of hospital education and the pedagogue is to provide the child in the hospital with the knowledge and understanding of the space in which it is, giving another meaning to it about its illness and Their relations in this new situation of life, besides having the role of educator, in a traditional way. The methodology chosen to compose the work is the composition of an explanatory reference making use of several books, articles and authors renowned in the chosen theme.

Keywords: Non-school space. Learning. Hospital. Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

**N**ão se pode dizer que a Pedagogia Hospitalar seja uma novidade na área educacional, esta faz parte da realidade no campo de atuação do pedagogo na sociedade contemporânea. Libâneo (1997), em pronunciamento na 20ª reunião anual da ANPED (1997), inferiu sobre o campo de atuação da pedagogia explicitando que este está inserido nos múltiplos contextos da prática social da educação (LOPES, 2010).

Na Pedagogia Hospitalar não existe uma forma única ou um modelo de educação para ser seguido, existe apenas o lugar comum: o hospital, de resto, cada caso é um caso e cada paciente/aluno precisa de um trabalho elaborado diferente, com atividades diferentes para que de fato se efetive o ensino a aprendizagem.

A intervenção pedagógica é importante pelo fato de que dentro do hospital a criança ou adolescente sofre muito, tanto com os problemas relacionados à sua doença e o tratamento, quanto ao prejuízo social e no quesito conhecimento, pois ele se encontra afastado de boa parte da família, dos amigos, de sua rotina de vida e da sala de aula. Logo, a escola vem para tentar resgatar tal rotina, ao menos em parte, dando continuidade ao trabalho iniciado numa escola, fazendo com que o paciente se sociabilize e encontre diversas oportunidades de aprendizagem, de ensino, de resgate da linguagem escolar e continuando a viver sua vida, sentindo-se além de feliz, como uma criança normal e saudável, incentivando cada um dos pacientes a lutar contra sua doença, motivando-os.

O objetivo da presente pesquisa é abordar a Pedagogia Hospitalar, analisar seus benefícios e evidenciar a importância do papel do professor/educador nesse momento difícil e



assim o pedagogo atuando na classe hospitalar, pode elaborar um trabalho de relevância e compromisso com a educação.

Em razão do exposto, este texto, com delimitação para a Pedagogia Hospitalar, pretende dar uma contribuição no sentido da minimização das angústias sentidas por graduandos em Pedagogia em relação às especificidades da Pedagogia Hospitalar no ambiente de atuação mencionado, apontando os saberes necessários à prática pedagógica, as habilidades técnicas, as atitudes requeridas e, do ponto de vista deontológico (que se refere à ética e a moral), os cuidados e os aspectos éticos que figuram como exigências notórias para um fazer dialógico com profissionais das mais diversas áreas do saber científico, por exemplo: médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

Além de contribuir para o preenchimento de lacunas do conhecimento científico sobre o tema em questão, este artigo tem a intenção, ainda que de maneira tímida, conferir certas pistas para o pedagogo que atua no hospital sobre os fundamentos e as práticas de humanização sob a perspectiva da educação e do cuidado, com o propósito de ajudar na promoção da saúde de crianças e adolescentes hospitalizados.

Diante da enorme possibilidade de discussões em se tratando da educação em espaços não escolares, neste artigo, realiza-se um recorte teórico-metodológico e abordam-se relevantes e necessárias questões quanto ao desenvolvimento de ações educativas no espaço hospitalar.

Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico explicativo, fazendo uso de diferentes artigos e referências teóricas, apresentando o tema em questão e o conceituando, mostrando seus objetivos, sua importância e o papel do professor ao realizar suas funções dentro do ambiente hospitalar.

Este artigo foi organizado em sua fundamentação teórica em seis partes que não se fragmentam, mas se completam para o entendimento, sendo a primeira, a apresentação de um breve histórico da Pedagogia Hospitalar. A segunda parte refere-se à função da Pedagogia Hospitalar. A terceira parte, diz respeito dos objetivos primordiais da Pedagogia Hospitalar. O quarto item refere-se a explicações sobre a classe hospitalar. No quinto tópico apresenta-se a prática pedagógica no ambiente do hospital. No sexto item discorre-se sobre o papel do pedagogo nas classes hospitalares.



## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A PEDAGOGIA HOSPITALAR: BREVE HISTÓRICO E LEIS**

Antes de abordar a Pedagogia Hospitalar propriamente dita, é preciso destacar a importância do ambiente em que ela ocorre, ou seja, o hospital, este de acordo com o Diário Oficial da União, publicado em 5 de abril de 1997, é parte integrante de uma organização médica e também social que tem como principal função propiciar à população auxílio e tratamento médico de forma integral, objetivando a cura e a prevenção de doenças (BRASIL, 1977).

Para Silva (2012), nos tempos mais antigos, o hospital era o local onde era exercida a maior parte dos trabalhos de caridade, ou seja, pessoas órfãs, pobres, idosas e aqueles que não possuíam residência fixa, logo os mais necessitados, eram acolhidos por estas instituições e tratados pelos monges e freiras que antes tomavam conta de tais trabalhos. Atualmente, a mesma autora explicita, que o hospital é um estabelecimento que cuida da saúde dos pacientes, tendo como finalidade cumprir cada função relacionada à prevenção, diagnóstico e o tratamento de doenças de diversas especialidades.

Silva (2012), aborda a educação de crianças dentro de hospitais, evidenciando que ela se iniciou no período da segunda guerra mundial pelo fato do número de crianças mutiladas no decorrer do conflito ter sido muito grande, e, uma vez que não possuíam meios de ir para a escola, um grupo de médicos se mobilizou e começou a ensiná-las dentro dos hospitais em que se encontravam.

Segundo Esteves (2008), a Pedagogia Hospitalar de fato, começou no início dos anos 90, pois, foi a época em que os órgãos públicos perceberam a necessidade da criação de tal serviço, do Pedagogo Hospitalar, a fim de complementar a área da educação especial no Brasil. Esta seria uma proposta diferenciada de ensino, cuja finalidade principal era a de acompanhar de perto as crianças que se encontravam incapacitadas de irem à escola, devido às suas condições de saúde ou por estarem sendo submetidas a tratamento médico.

A classe hospitalar teve seu início em 1935, quando Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças que não poderia ir de fato a uma escola, ou seja, para crianças inadaptadas, em Paris. O exemplo foi seguido por outros países como Alemanha, na França toda, pela Europa e até mesmo nos Estados Unidos, tendo como objetivo conseguir fornecer educação para as crianças com tuberculose (OLIVEIRA, 2013).



Silva (2012) reafirma que a França é um exemplo a ser seguido, uma vez que em 1939 foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes – C.N.E.F.E.I., e assim, deu-se início a um grupo de professores que atuavam nos hospitais. A partir disso que o cargo de professor hospitalar foi criado e estabelecido pelo Ministério da Educação Francês.

Dessa forma, Esteves (2008) afirma que a criação das classes hospitalares nos hospitais nada mais é do que um reconhecimento formal das crianças internadas em tais instituições e de suas necessidades educacionais, ou seja, seu direito a aprender assegurado por lei.

No Brasil, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo instituiu na década de 50 o tratamento pedagógico hospitalar e no Rio de Janeiro, o mesmo foi realizado pelo Hospital Escola Menino de Jesus, e este até hoje atua da mesma maneira, trabalhando com as crianças e adolescentes que estão internados (ESTEVES, 2008).

Esteves (2008) também afirma que a legislação brasileira reconheceu, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, Resolução nº41 de outubro de 1995, item 9, que a criança possui todo o direito de desfrutar de algum tipo de recreação, ou ainda programas de educação para a saúde, juntamente com um currículo escolar pelo tempo em que estiver institucionalizada no meio hospitalar.

No ano de 2012, o Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento que norteava estratégias e orientações para que fosse realizado da devida forma o atendimento nas classes hospitalares, de maneira a assegurar o acesso à educação (OLIVEIRA, 2013).

Silva (2012), destaca que todo o aluno que frequenta classes hospitalares, deve ter um cadastro com seus dados pessoais, tanto de hospitalização, quanto da escola de origem e, ao final de cada aula frequentada, o professor registra em uma ficha cada conteúdo que foi trabalhado e qualquer outra informação que julgar ser necessária para complementar o histórico do aluno.

A proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de acordo com o MEC (1996), é a de garantir que toda a criança disponha das devidas oportunidades de maneira que seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem não sejam interrompidos devido à sua condição de saúde. Assim, a necessidade de atendimento pedagógico e educacional nos hospitais passa a não ser, como antigamente, um impedimento para que



novos conhecimentos, informações e competências sejam adquiridos e desenvolvidos pelas crianças e jovens, contribuindo então amplamente com e para o desenvolvimento escolar deles (BRASIL, 1996).

Segundo Carneiro (2010, p.414), as leis que respaldam a Pedagogia Hospitalar têm pretensão de:

[...] propiciar rotas de humanização para alguém (o aluno) que, de repente, se sente descompensado em seu processo de desenvolvimento. E a descompensação permitida está na fronteira do desrespeito à dignidade da pessoa humana, fundamento constitucional irrenunciável.

Fazer do ambiente educacional hospitalar um espaço acolhedor e humanizado é objetivo certo para o caminhar eficaz da aprendizagem da criança ou adolescente. Diante disso, Lopes (2010, p.18), elucida que “a sala de aula do hospital é a janela por onde a criança se conecta com o mundo”.

Paula (2017), lembra que a Pedagogia Hospitalar no Brasil tem raízes em solo paranaense, onde o pedagogo recebe um novo olhar, não como educador escolar, mas como facilitador dos processos educacionais. A Pedagogia Hospitalar teve seu primeiro projeto executado na rede hospitalar no Estado do Paraná, a partir de parceria com a Secretaria de Educação e Saúde. Elizete Matos, docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC/PR, em 1995, realizava Projeto de Extensão com alunas de Pedagogia no Hospital Pequeno Príncipe em Curitiba e Juliana Dallarmi Gil, da Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG/PR, em 1998 também levava suas alunas no Hospital da Criança em Ponta Grossa

Atualmente, além de haver classes hospitalares, há em atendimento escolar ao doente em casas de apoios, e em entidades que prestam atendimento ao doente em fase escolar. O atendimento pode também se estender ao domicílio do aluno que, por motivos de saúde não possa frequentar a escola (BRASIL, 2002).

## **A FUNÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR**

A função da Pedagogia Hospitalar, conforme aponta Lopes (2010), é a de oferecer assessoria e atendimento, tanto emocional como humanístico às crianças e adolescentes que



necessitam, utilizando-se de atividades lúdicas e recreativas para que seja dada a continuação dos estudos, mas em ambiente hospitalar.

Por meio das histórias contadas, das brincadeiras e jogos realizados e da dramatização, Matos e Mugiatti (2009) esclarecem que a educação, especialmente nesse meio, vem a agir como mediadora das transformações sociais, buscando então fazer da sociedade algo mais justo, levando em consideração as diferentes demandas continuadas e as alterações que surgem no espaço educacional, visando corresponder e responder às necessidades de cada um dos pacientes, crianças e jovens, valorizando seus direitos, tanto à educação quanto ao tratamento da saúde de qualidade.

A Pedagogia Hospitalar se dá por meio de uma parceria entre as Secretarias de Educação e Saúde, que, assim, conseguem garantir atendimento aqueles que se encontram doentes, ao mesmo tempo, atendem os que estão em fase escolar, provendo-lhes a educação devida (LOPES, 2010).

Lopes (2010, p. 6), diz que a Pedagogia Hospitalar:

[...] é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola. A atuação do pedagogo nos hospital consiste também na formação da classe hospitalar com finalidade de recuperar a socialização da criança num processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. O ambiente da classe hospitalar necessita ser diferenciado, acolhedor, com estimulações visuais, brinquedos, jogos ambiente alegre e aconchegante.

Matos e Mugiatti (2009), colocam que no hospital, trabalhando com os pacientes que estão internados e perdendo aula e conteúdos nas escolas regulares por estarem doentes, os professores/pedagogos estarão lá para exatamente compreender tais dificuldades, auxiliar os pacientes nesse âmbito e proporcionar a eles uma nova inserção no processo educativo, mas dentro de outro ambiente que não a escola, por meio da realização de diversas atividades de escrita, leitura, matemática e jogos de todos os tipos, de maneira a garantir que o desenvolvimento intelectual não seja prejudicado e que haja o constante acompanhamento escolar de todos os pacientes que precisam.

Esteves (2008), corrobora afirmando que a Pedagogia Hospitalar é um ramo da educação que propicia à criança e ao adolescente que se encontram hospitalizados certo tipo de amparo maior em sua recuperação, um alívio por não estar perdendo tanto de sua vida como poderia ser. Tal alento se dá pelo fato de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas



lhes estão sendo aplicadas, propiciando momentos de ensino e aprendizagem e prevenindo assim o fracasso escolar, que nesses casos é bastante comum, uma vez que o paciente se encontra afastado da rotina de sala de aula.

Com a implantação cada vez maior da Pedagogia Hospitalar, Lopes (2010) entende que se pretende integrar o doente em seu novo modo de vida, de maneira mais rápida e com o menor sofrimento e privações possíveis, criando um ambiente acolhedor e humanizado dentro dos hospitais, fazendo com que eles mantenham contato com o mundo exterior, privilegiando as relações sociais e reforçando os laços familiares.

Dessa forma, Lopes (2010), destaca que a Pedagogia Hospitalar é capaz de estabelecer uma ligação entre a criança ou adolescente internado no hospital com o mundo que o está cercado fora daquele ambiente. A classe hospitalar serve como uma espécie de janela, e é através dela que o paciente consegue estabelecer uma conexão com o resto do mundo. Um ambiente que antes poderia ser considerado desconfortável, frio e sem vida se torna, com a Pedagogia Hospitalar, um ambiente em que o paciente se sinta feliz e acolhido.

## **OBJETIVOS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR**

A Pedagogia Hospitalar se efetiva como um direito dos sujeitos que se encontram hospitalizados e consiste numa prática educativa inclusiva focada na atenção humanizada e no cuidado essencial àqueles que, acometidos por uma patologia aguda ou crônica, precisaram se afastar do convívio da família, da escola, da igreja e das demais instituições onde possuem uma rotina, para serem submetidos ao tratamento por tempo (in)determinado.

De acordo com Lopes (2010), a Pedagogia Hospitalar ocorre por meio de diversas atividades lúdicas e recreativas, cujo objetivo é oferecer assessoria emocional e humanística aos pacientes. Conforme espaço disponibilizado pelo hospital, atividades como dramatização, histórias, brincadeira, jogos e continuidade nos estudos são executadas. O trabalho do pedagogo num contexto hospitalar deve ser de reforço e continuidade nos estudos dos alunos, com foco e sentido para que o aluno não desista dos estudos.

Para Matos e Mugiatti (2008), destacam que os direitos a educação e a saúde são pontos alvo de atendimento da Pedagogia Hospitalar, uma vez que a educação é quem medeia as transformações sociais, pensar e atuar com clareza na área da educação hospitalar permite evolução pessoal e social.



A Pedagogia Hospitalar tem como objetivo, defender o direito à cidadania de toda criança e adolescente, bem como o respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais e a defesa para oportunidades igualitárias, esta possibilita à criança uma condição de viver de maneira mais próxima a normalidade (ESTEVES, 2008).

Paralelo ao que foi mencionado, Matos e Mugiatti (2009), ressaltam que a abertura de espaços educacionais nas instituições hospitalares alimenta a proposta de auxílio escolar à criança hospitalizada, sendo estimulante ao crescimento pessoal dela, não permitindo que haja uma interrupção em seu ritmo de aprendizagem.

Lopes (2010, p.6) relata que “Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola”. Desse modo, o papel do pedagogo dentro das instituições hospitalares consiste não apenas em dar continuidade a educação, mas em recuperar a socialização do indivíduo sem que haja rupturas em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Além das atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas, Lopes (2010) diz que a Pedagogia Hospitalar é um ramo da educação que previne o fracasso escolar, sendo ela, capaz de promover uma ligação entre a criança hospitalizada com o mundo fora do hospital. Como princípio o atendimento personalizado, a educação hospitalar é um desafio para o pedagogo, sendo fundamental que este desenvolva e articule atividades para que a criança ou adolescente se sinta confortável diante da sua situação.

A educação e a saúde são elementos essenciais de transformações sociais, destaca-se o relato de Cruz (2009, p 4) é um modo de garantir que a Pedagogia Hospitalar fique presente, o autor observa:

[...] todos os cidadãos são iguais e tem seus direitos e deveres assistidos nas leis dentro da nossa sociedade. Leis essa que são de suma importância para nós pedagogos, conhecermos, discutirmos e criticarmos (quando for o caso) com o intuito de que elas melhorem e de fato se façam valer, principalmente na educação, a qual queremos ao alcance de todos, e com a mais alta qualidade, visando o desenvolvimento de pessoas cada vez mais críticas e realizadas no mundo que as cerca.

Com a intenção de colaborar para o significado e especificidades da Pedagogia Hospitalar, Schilke (2008, p.17) explica:

Este modelo educacional defende a ideia de que o conhecimento deve contribuir para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança enferma,



enfocando mais os aspectos emocionais que os cognitivos. Essa modalidade busca uma ação diferenciada do professor no hospital e apesar de trazer uma perspectiva transformadora intrínseca na sua atuação, é de difícil realização e pode ser banalizada.

Em prol da Pedagogia Hospitalar, Tavares (2011) menciona que é necessário pensar em uma expansão do atendimento pedagógico hospitalar e sempre almejar novas classes que auxiliem a criança ou adolescente a amenizar o impacto do afastamento do cotidiano, bem como, prevenindo possíveis atrasos em seu aprendizado e convívio com o mundo fora da instituição hospitalar.

### **A CLASSE HOSPITALAR**

De acordo com Tavares (2011), a denominação Classe Hospitalar surgiu como acompanhamento didático ao indivíduo hospitalizado, com intuito de prevenir uma defasagem em seu ensino regular e cognitivo, já a Pedagogia Hospitalar é compreendida como um combinado de ações pedagógicas que beneficiam o aprendizado. Diante disso, a Classe Hospitalar e a Pedagogia Hospitalar são modalidades educacionais que caminham juntas.

Esteves (2008) relata que a Classe Hospitalar teve início em 1935 em Paris, com a inauguração da primeira escola para crianças inadaptadas, criada por Henri Sellier, conforme a autora, a Segunda Guerra Mundial pode ser considerada um marco das criações de escolas em hospitais, dadas ao grande número de crianças e adolescentes atingidos e impossibilitados de ir à escola.

A criação da Classe Hospitalar é uma questão social séria, de responsabilidades e proporcionadora de qualidade de vida. Ela compõe uma necessidade para o hospital, para as crianças, familiares e equipes ligadas a instituição. Esteves (2008) alerta para a necessidade de se ter um profissional capacitado para desenvolver e aplicar conceitos educacionais e gerar competências e habilidades.

De acordo com Esteves:

A classe hospitalar se dirige às crianças, mas deve se estender às famílias, [...] buscando recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade a sua aprendizagem. Esta inclusão social será o resultado do processo educativo e re-educativo. Embora a escola seja um fator externo à patologia, a criança irá mantêm um vínculo com seu mundo exterior através das atividades da classe hospitalar. Se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização (2008, p.5).



Esteves (2008) menciona que a titulação Classe Hospitalar, segundo a Secretaria de Educação Especial, é definida como atendimento pedagógico-educacional, ocorridas em ambientes de tratamento de saúde, seja o tratamento em circunstâncias de dia, semanas ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

Criada para assegurar a continuidade dos conteúdos regulares, possibilitando um retorno após a alta sem prejuízos a sua formação escolar, Ortiz e Freitas (2001) *apud* Lopes (2010) dizem que a Classe Hospitalar assume identidade educacional ao utilizar dos conteúdos educacionais com métodos lúdicos, oportunizando atividades sociointerativa e intelectual.

De acordo com Lopes (2010), a disponibilidade do hospital em termos de espaço físicos são pontos importantes para se ter uma Classe Hospitalar, no entanto, a falta de espaço não determina a extinção desta. Conforme observações do pedagogo, o espaço pode ser adaptado, podendo acontecer até mesmo no próprio leito, ao menos garantindo que o espaço contenha adequações necessárias para que a criança se sinta bem. Um dos pontos importantes do trabalho da Classe Hospitalar, é a diminuição do risco de comprometimento mental, emocional e físico das crianças, sendo que a garantia do suporte escolar não se desvincula do estado de saúde do enfermo.

Assim como no cotidiano escolar regular, Matos (2009) faz uma alerta para que o professor hospitalar conheça a realidade do aluno, que estimule novas aprendizagens por meio de atividades coerentes com o seu conhecimento e que observe seu desempenho.

Ao passo que a escola regular proporciona hábitos de socialização e rotina, a Classe Hospitalar aproxima a criança dessa realidade perdida durante o período de internação, sendo ela a permissora da compensação de faltas e devolve um pouco de normalidade à maneira de viver da criança, (LOPES, 2010, p. 9). Um professor de Classe Hospitalar deverá ter em sua formação o curso de Educação Especial ou Pedagogia, além disso, deve ter criatividade, sensibilidade, compreensão e força de vontade para que possa atuar de maneira efetiva na vida das crianças e adolescentes internados.

De acordo com as estratégias e orientações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002), nas Classes Hospitalares, sempre que possível, devem haver recursos audiovisuais e telefones, sendo estes, recursos essenciais ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico.



Segundo Calegari-Falco (2007), em um ambiente hospitalar educacional, há um compromisso não apenas dos professores, mas de todas as pessoas envolvidas, tendo como objetivo não apenas uma reintegração social e escolar do paciente, mas que o sucesso da parceria entre todos, reflita em sua recuperação diária e retorno ao cotidiano.

Tendo em vista que toda criança apresenta necessidade educacional própria, a ressalta-se a importância da criança hospitalizada ter um atendimento pedagógico capaz de fazê-la se sentir útil e realizada.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO AMBIENTE DO HOSPITAL**

Lopes (2010) aponta que o trabalho pedagógico abrange muitas e diferentes atividades, desde a classe hospitalar, até a parte onde se encontra a brinquedoteca e a utilização de aulas de artes e literatura para serem trabalhadas dentro e fora desses ambientes, mesmo que dentro do quarto do paciente, pois, a Pedagogia Hospitalar tem o objetivo de oferecer aos alunos/pacientes atendimento com horas flexíveis, não interferir no tratamento, no atendimento médico ou nos cuidados de enfermagem que o paciente necessite de uma maneira geral.

Realiza-se estratégias e metodologias usadas na classe hospitalar com a finalidade de ajudar na adaptação, motivação e por outro lado ocupar o tempo ocioso. A prática do pedagogo se dará através das variadas lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital (WOLF, 2007, p. 2).

Conforme Matos e Mugiatti (2009), é diferente a prática pedagógica utilizada em sala de aula daquele usada com a criança ou adolescente hospitalizado, pois, essa última demanda uma visão um pouco mais ampla do profissional atuante para que a construção pedagógica de fato ocorra, de modo mais facilitado e eficiente, por se encontrarem num ambiente que não é a escola e não se atendo às formas de ensino e metodologias tradicionais.

Assim, o educador precisa ter habilidades e deve ser capaz de fazer longas reflexões acerca de suas ações pedagógicas e planejamento das atividades, uma vez que precisa exercer sua função de educador estando de acordo com as relações existentes entre as disciplinas que vai ensinar e como esta será passada ao aluno, considerando sempre que é o professor quem proporciona e se ocupa da educação dos pacientes.



O educador na classe hospitalar, aponta Lopes (2010), além de fazer a interação como ambiente do hospital, deve realizar seu trabalho de modo a integrar as disciplinas que vai ensinar, estando sempre aberto às mudanças considerando a realidade que esta presenciando. Entretanto, mesmo não se tratando de um ensino formal, com currículo e metas a serem cumpridas com prazos determinados, é preciso que projetos sejam elaborados e postos em prática, uma vez que para que haja a evolução dos alunos no que tange ao seu ensino e aprendizagem, as aulas devem ser flexíveis, mas sempre com um objetivo a ser cumprido durante elas.

Para que isso ocorra, Silva (2012) propõe a observação dos pacientes antes de se preparar as aulas, de maneira a entender os limites de cada um dos pacientes, por conta de sua condição, de sua doença, da causa da hospitalização. O professor deve então conhecer o caso clínico do futuro aluno utilizando-se das informações dadas pelo médico.

Wolf (2007), afirma que a Pedagogia tem um campo educativo enorme, uma vez que essa ocorre em diversos âmbitos e diversas formas. A Pedagogia Hospitalar acaba então por proporcionar à criança ou ao adolescente a chance de dar continuidade a seus estudos mesmo não estando dentro de uma escola ou dentro de uma sala de aula regular.

Wolf (2007, p. 6) aponta como se dá o trabalho pedagógico dentro dos hospitais:

Na nossa realidade a rotatividade é maior, são poucos os casos de crianças que chegam a ficar por mais de três semanas internadas. Quando ultrapassa 10 dias de internamento e os pais informam que o tratamento exigirá mais dias de estadia no hospital, estabelecemos contato com a escola para preparar as atividades de escolarização. Como isso não ocorre na maioria dos casos, trabalhamos com essa criança em idade escolar através de atividades diversas. O trabalho com leitura no âmbito da classe hospitalar é uma atividade agradável que, não só preenche o tempo ocioso, mas também propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido (WOLF, 2007, p. 6).

A leitura no decorrer das práticas pedagógicas no meio hospitalar auxilia demais o paciente, especialmente com relação à literatura infantil e infanto-juvenil, pois por meio dela, é capaz de promover, despertar e estimular a fantasia, a imaginação e a criatividade do aluno, conseguindo com que ele se envolva emocionalmente ainda que esteja hospitalizado, isso inclusive pode ajudar a amenizar o estado de ansiedade e dor em que pode se encontrar.

Segundo Oliveira et al. (2008), ter essa percepção de que a criança, mesmo doente, é capaz de brincar, se divertir, aprender, criar e principalmente interagir socialmente com outras



peçoas, podendo ser da mesma idade dela ou não, diversas vezes auxilia em grande escala em sua recuperação, uma vez que sabendo que e capaz de realizar todas essas coisas, a atitude da criança muda, se torna mais ativa, mais feliz, por ter a sensação de não se sentir mais uma mera vítima da situação, a criança então passar a reagir melhor, a lutar ainda mais contra a doença.

A prática pedagógica que faz uso de diferentes recursos dentro dos ambientes hospitalares tem como único objetivo favorecer a estadia do paciente, independente de ele criança ou adolescente, fazendo com que se sinta integrado com as situações de aprendizagem longe de uma sala de aula formal, dando-lhes a oportunidade de ter momentos de descontração e prazer frente aos problemas de saúde que enfrentam, podendo assim ser capaz de contribuir de um modo mais efetivo para que sua qualidade de vida melhore e que possa aprender durante do tempo que passar internado no hospital.

## **O PAPEL DO PEDAGOGO NAS CLASSES HOSPITALARES**

No que concerne ao pedagogo com atuação hospitalar, são necessários alguns encaminhamentos:

- a) estimular situações prazerosas para crianças e adolescentes;
- b) promover o contato com profissionais diversos com vistas à recuperação dos sujeitos hospitalizados;
- c) utilizar materiais como lápis, borracha, papel, lápis de cor, hidrocor, massa de modelar, tesoura sem ponta, tinta guache, palavras escritas e orais com intenções claramente definidas;
- d) possibilitar que as crianças e os adolescentes produzam textos individual ou coletivamente, e) oferecer situações que oportunizem o desenvolvimento do raciocínio lógico;
- f) dar lugar para que a música, a arte, a percepção, a memória, a inteligência e a motricidade humana possam estimular a imaginação criadora (SILVA; ANDRADE, 2013, p. 20).

O pedagogo é entendido como um parceiro crucial nessa luta em prol da educação e do resgate da saúde no contexto do hospital. Sua função social se reveste de responsabilidade, de profissionalismo, de altruísmo, de cuidado e de significado que só compreende quem está perto para fazer o que é possível para que a alegria seja capaz de, por meio da brincadeira, garantir que a aprendizagem ganhe corpo.

De acordo com Silva (2012) o pedagogo hospitalar possui um papel de extrema importância dentro da educação uma vez que sua finalidade é acompanhar a criança ou o



adolescente por todo o período em que esteja se ausentando da escola, enquanto estão internados no hospital. O trabalho, de fato, existe, entretanto, seria ideal que fosse dada mais atenção para que fossem criadas mais classes hospitalares em todas as instituições de saúde, a fim de que todas as crianças e adolescentes internados tivessem a oportunidade de dar continuidade aos estudos e sendo o ambiente da classe hospitalar acolhedor, tendo um espaço pedagógico alegre e aconchegante, ajuda no desenvolvimento do paciente e faz com que ele tenha uma melhora emocional, mental e física.

Este novo espaço de atuação do Pedagogo vem sendo estudado como uma nova visão de ensinar, dando oportunidade às crianças afastadas da escola por motivos de saúde, também ajuda nos transtornos emocionais causados pela internação, como a raiva, insegurança, incapacidades e frustrações que podem prejudicar na recuperação do paciente (SILVA, 2012, p. 4).

A Pedagogia Hospitalar é considerada um desafio para o professor, uma vez que ele, além de ensinar determinados assuntos, precisa realizar também um trabalho humanizado, visando uma melhor qualidade de vida para o educando. Por ter a educação no hospital um ensino que pode ser considerado personalizado, o trabalho do professor tem uma carga maior, pelo número de atividades que ele precisa elaborar, pelas brincadeiras e diversas propostas que precisa adaptar para atingir todos os alunos, cada com suas limitações e competências a serem trabalhadas e desenvolvidas.

É preciso que esse trabalho seja minuciosamente desenvolvido porque o paciente já se encontra em uma situação estressante e delicada, as aulas dentro do hospital precisam ser apelativas para ele, ele precisa gostar, se interessar, sentir-se motivado a realizar as atividades e aprender.

Para tanto, Silva (2012) afirma que o professor precisa se adaptar à realidade do aluno, preparando atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas para serem aplicadas, tanto nas classes hospitalares quanto em leitos, adaptando a dinâmica ao espaço disponível e a agenda e horários aos do paciente e do hospital, a fim de não interferir no tratamento da criança ou do adolescente, uma vez que ambas as atividades devem caminhar juntas visando à melhora do indivíduo.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**



Para a elaboração e composição do presente trabalho foi utilizado como metodologia um estudo explicativo com procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, que visou explanar acerca da Pedagogia Hospitalar, evidenciando a importância da implantação dela em hospitais uma vez que o trabalho do professor dentro dos os hospitais é de extrema relevância por se tratar de alunos que são pacientes, precisam de uma rotina diferente da dos tratamentos e necessitam dar continuidade aos seus estudos, não somente por ser um direito deles, mas também para se motivarem e, assim, terem uma perspectiva de vida além do que aquilo que é visto dentro dos hospitais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Embora no Brasil haja diversos hospitais que têm pedagogos e professores atuando dentro deles, é preciso que essa prática seja mais difundida, a fim de que um maior número de crianças e adolescentes possam ter a oportunidade de exercer seu direito à educação dentro dos hospitais, uma vez que não têm condições de ir para escola, devido aos tratamentos realizados no hospital em que se encontram.

Além dessa necessidade de mais classes em hospitais e de um maior número de hospitais com professores atuantes, é preciso que o educador esteja capacitado para trabalhar com esse tipo de aluno, pois, a situação deles não é somente delicada por estarem enclausurados em um hospital, mas também por viverem um drama diário na busca pela recuperação de sua saúde.

Logo, a fim de que consigam voltar a aprender, a reter conhecimento e a ter uma rotina escolar um tanto quanto normal, no que tange ao ensino e aprendizagem, é preciso que o professor leve em consideração cada um dos alunos/pacientes, elaborando atividades para cada um deles individualmente, buscando fazer das aulas algo lúdico, interessante, que libere e instigue a imaginação, a criatividade e a vontade de aprender e, conseqüentemente, de viver, que muitas vezes é difícil de encontrar quanto se encontra em um hospital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Pedagogia Hospitalar é um suporte ao desenvolvimento da criança ou adolescente dentro de um ambiente escolar, o trabalho pedagógico dentro de uma instituição hospitalar,



garante ao paciente a continuidade dos seus estudos, bem como, favorece seu desenvolvimento e aprendizado, não permitindo que o mesmo fique limitado apenas ao que foi apreendido até o momento da internação.

Como observado no decorrer do trabalho, a lei estabelece que a educação é para todos, desse modo, a Pedagogia Hospitalar busca garantir à continuidade desse ensino ao paciente em idade escolar. Visando a realização de um trabalho lúdico, a Pedagogia Hospitalar requer profissionais preparados, com habilitação adequada para desenvolver tarefas diferenciadas que acompanhe a demanda de cada aluno/paciente.

Diante de todos os pontos apresentados, compreende-se que o conceito que o trabalho da Pedagogia Hospitalar pretende firmar é de campo educacional de humanização, onde o pedagogo tem como função, estabelecer ligação da criança ou adolescente enfermo com toda a equipe de saúde, priorizando um atendimento amplo, observando o aluno como um todo, desse modo, o professor acaba oportunizando conhecimentos e maior qualidade de vida.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Diário Oficial da União. D.O.U. de 05/04/1977.** Seção I, Parte I. Ministério da Saúde. Brasília: 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação – MEC – 20 dez. 1996. Brasília: DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília: MEC. SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. **Classe hospitalar:** a criança no centro do processo educativo. 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-543-12.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CRUZ, Aline Catarina Schaden. **PEDAGOGIA HOSPITALAR:** a integração de educação e saúde em prol da criança hospitalizada. Monografia. São José. Universidade Municipal de São José – USJ, 2009.

ESTEVES, Cláudia R. **Pedagogia Hospitalar:** um breve histórico. 2008. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educacao-saude/classes-hospitales/WEBARTIGOS/pedagogia%20hospitalar....pdf> Acesso em: 15 set. 2017.



LOPES, Elisângela Henrique. **Pedagogia hospitalar: a humanização na educação.** 2010. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PEDAGOGIA%20HOSPITALAR%20a%20humaniza%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20ELIS%C3%82NGELA%20HENRIQUE.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2016.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 4. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2009.

OLIVEIRA, Linda Marques de. FILHO, Vanessa Cristiane de Souza. GONÇALVES, Adriana Garcia. Classe hospitalar e a prática da Pedagogia. **Revista Científica Eletônica de Pedagogia.** VI, n. 11, Jan. 2008.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. **Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo.** ANAIS EDUCERE. Curitiba: PR. 23 a 26 set. 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052\\_5537.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf). Acesso em: 20 jul. 2017.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **História das escolas nos hospitais do Brasil: políticas públicas de atendimento às crianças e adolescentes.** Jornada de Educação. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas: Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1002/1002.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1002/1002.pdf). Acesso em: 20 jul. 2017.

SILVA, Andrieli. **O papel da pedagogia hospitalar.** 2012. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-papel-pedagogo-hospitalar.htm> Acesso em 23 de set. 2017.

SILVA, Neiton da; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado.** Cruz das Almas/BA : UFRB, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/877/1/pedagogia%20hospitalar.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

SCHILKE, Ana Lucia T. **Representações sociais em espaço hospitalar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

TAVARES, Feijó Bruna. **A pedagogia no espaço hospitalar: contribuições pedagógicas a um ambiente de renovação e aprendizagem.** São José, 2011. Disponível em: [http://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC\\_Pronto.pdf](http://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/TCC_Pronto.pdf) Acesso em: 20 de set. 2017.

WOLF, R. A. do P. **Pedagogia hospitalar: a prática do pedagogo na instituição não hospitalar.** 3. ed. **Revista Conexão.** 2007. Disponível em: [www.uepg.br/revistaconexao](http://www.uepg.br/revistaconexao). Acesso em: 21 set. 2017.



## 34 O PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

Fernanda Dominato; Rafaela Rodrigues Ferreira  
Pedagogas UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

[fernanda\\_lvf@hotmail.com](mailto:fernanda_lvf@hotmail.com)

[rafaahrodrigues1994@gmail.com](mailto:rafaahrodrigues1994@gmail.com)

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ/CCHE

Marivete Bassetto de Quadros

Orientadora: Profa. Assistente do Colegiado de Educação – UENP/CJ/CCHE

### RESUMO

O pedagogo tem uma grande responsabilidade ao colaborar com diferentes espaços, não somente dentro do contexto escolar, mas também em outros contextos e locais, logo, seu trabalho vai muito além dos muros da instituição onde desempenha suas funções e, portanto, ele precisa estar devidamente preparado para atuar em todos esses espaços. Dessa forma, o artigo a ser apresentado pretende mostrar as diferentes atuações do pedagogo, a importância da participação e presença dele dentro e fora das salas de aula, evidenciando que a pedagogia não se restringe somente na escola, mas que ela acontece em todos os espaços onde qualquer tipo de aprendizagem esteja acontecendo. A participação do pedagogo está sendo cada vez mais presente em outros contextos, saindo da limitação do contexto escolar, evidenciando os novos espaços de atuação que o profissional tem encontrado, prestando serviços nesses locais, visando quebrar paradigmas e preconceitos de que há limitações sobre o trabalho somente em sala de aula, mostrando então que existem aí diferentes ações pedagógicas e estas são extremamente necessárias para que o ensino e aprendizagem dos alunos ocorram de maneira adequada, eficiente e eficaz. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho consiste em um referencial teórico cuja abordagem é de cunho explicativo, buscando apresentar por meio da análise e estudo de diferentes autores e trabalhos a necessidade e importância do profissional da pedagogia no contexto escolar e também nos diferentes áreas em que ocorre qualquer tipo de transmissão de conhecimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogo. Diferentes contextos. Aprendizagem. Educação.

### ABSTRACT

The pedagogue has a great responsibility to collaborate with different spaces, not only within the school context, but also in other contexts and places, so his work goes far beyond the walls of the institution where he performs his duties and, therefore, he must be properly prepared to work in all these spaces. Thus, the article to be presented intends to show the different actions of the pedagogue, the importance of participation and presence in and outside the classrooms, showing that pedagogy is not restricted only in the school, but that it happens in all spaces where any kind of learning is happening. The participation of the pedagogue is being increasingly present in other contexts, starting from the limitation of the school context, highlighting the new spaces of action that the professional has found,



providing services in these places, aiming to break paradigms and prejudices that there are limitations on the work only in the classroom, showing that there are different pedagogical actions and these are extremely necessary for the teaching and learning of students to take place in an appropriate, efficient and effective manner. The methodology used for the development of the work consists of a theoretical framework whose approach is explanatory, seeking to present through the analysis and study of different authors and works the need and importance of the pedagogy professional in the school context and also in the different areas in which That any type of transmission of knowledge and learning occurs.

Keywords: Pedagogue. Different contexts. Learning. Education.

## INTRODUÇÃO

**A**s mudanças, ocorridas nas esferas política, econômica, sociais e culturais das últimas décadas do século XX e início do século XXI, exigiram uma redefinição do papel da educação, da escola e dos profissionais que nela atuam. Tais transformações modificaram o perfil da instituição educativa e a atuação dos profissionais.

A prática do Pedagogo é tema de discussão presente no decorrer da formação inicial do (a) acadêmico (a) de Pedagogia e persiste na formação continuada, quando, durante o exercício da profissão, ele efetivamente se tornará Pedagogo, considerando que é no fazer cotidiano que a prática pedagógica é efetivada, tendo como suporte os processos de reflexão e ação.

Considerando a importância dessa prática para a organização do trabalho educativo no contexto escolar e não escolar, realizou-se um estudo com o objetivo geral de analisar e evidenciar a importância do papel do pedagogo no contexto escolar, quanto em ambientes externos a escola, em diferentes espaços e contextos, mostrando-o como sendo não somente um sujeito racional, mas também como alguém que trabalha com o psicológico, o social e político, buscando, dessa maneira, ter novas e diferentes visões de mundo, contribuindo para que os (as) alunos (as) obtenham conhecimentos diversos, oportunizando novos aprendizados.

Busca-se responder aos seguintes questionamentos: O que é Educação e Pedagogia? Qual a relação que as mesmas têm? Quais as leis que a sustentam a formação e a profissão de Pedagogo? Quais são suas principais áreas de formação? Qual a função do pedagogo na



escola e nos espaços não escolares? Quais as principais atribuições desse profissional no espaço da escola?

A fundamentação teórica deste artigo estruturou-se em cinco sessões, na primeira conceitua-se educação e Pedagogia, as leis e diretrizes que embasam a formação do pedagogo são pontuadas na terceira sessão, no quarto item apontam-se as áreas de atuação do pedagogo, na quinta sessão discorre-se especificamente sobre o trabalho do pedagogo na escola, na quinta sessão deste artigo aborda-se a atuação do pedagogo em extra-escolares.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA**

A educação, de acordo com Padilha (2011), é o que compreende diversos processos de formação que ocorrem no meio social, logo, ela é uma atividade humana que se faz necessária para que todas as áreas da sociedade existam e continuem em pleno funcionamento, uma vez que sua prática não é somente algo que a sociedade existe, mas também uma maneira de fazer com que os indivíduos se sintam impelidos a adquirir todo o tipo de conhecimento e experiências culturais, o que faz com que eles se tornem aptos a atuarem no meio social.

Para Libâneo (2001), as ideias acerca da educação vêm de antigamente e compreendem amplos processos, que são desenvolvidos de diversas formas, mas, especialmente, daquelas que ocorrem naturalmente, quando eles praticam atividades de seu cotidiano.

Assim, Libâneo (2001, p. 17), afirma que:

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente, neste sentido, a prática educativa existe numa variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido restrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.

Dessa maneira, Padilha (2011), argumenta que a educação é o meio que a sociedade prepara os indivíduos, começando pelas crianças desde cedo, ensinando-lhes o que precisam



para viver e sobreviver, ou seja, as condições consideradas essenciais para sua existência. Assim, a educação acontece em todos os contextos e âmbitos da vida de cada pessoa, podendo ser dentro de uma instituição de ensino, ou não, ocorrendo sob diversas modalidades e práticas que agregam saberes e valores ao modo de vida podendo ou não estas ser intencionais. Entretanto, quando absorvidas por um grupo de pessoas com certo nível de sistematização, caracterizam-se como educação.

Toscano (2004), afirma então que o que pode ser considerado o verdadeiro sentido da educação é o que se define como sendo a ação que se exerce pelos os adultos sobre as crianças para ensinar-lhes sobre a vida em sociedade, ou seja, a educação é a socialização da criança, sendo então esta uma atividade social, política e econômica que vem a se manifestar de variadas maneiras cujas ações e operações influenciam na formação do ser humano como um ser social e individual.

A educação formal, segundo Padilha (2011), é aquela reconhecida pelas entidades governamentais e ocorrem dentro de uma instituição de instrução e educação, sendo estruturada, seguindo um determinado currículo e oferecendo certificação. A educação informal, por sua vez, afirma a mesma autora, pode se dar em diferentes campos e em diversas situações, pois esta ocorre por meio das situações e dos contatos que o indivíduo tem com outros que o cerca, acontecendo ao longo de toda sua vida por intermédio dos contatos pessoais, de observações feitas das situações vivenciadas e do uso de tecnologias e ferramentas que auxiliam e contribuem para o ensino e aprendizagem de uma maneira geral.

Gohn (1999), explica que falar sobre a educação não significa somente fornecer conceitos sobre hipóteses e conjecturas, mas sim compreender onde, quando e como esta ocorreu, uma vez que é por meio dos estudos que se pode perceber que a educação pode acontecer em todo e qualquer lugar, em qualquer hora e em diferentes situações, desde o momento do nascimento.

Atrelada à educação está à Pedagogia que, para Libâneo (2001), é uma área do conhecimento que tem como responsabilidade investigar a realidade educacional de um modo geral, dedicando-se às práticas educativas e contribuindo com as demais ciências da educação. Logo, pode-se afirmar que a pedagogia, bem como a atuação do pedagogo vai muito além do contexto escolar.

Segundo Holtz (2006), a Pedagogia investiga e define os objetivos da educação, por meio da investigação e da prática, aplicando e executando o que for preciso para chegar aos



objetivos da educação, buscando meios mais eficientes de atingir os alunos e estimulá-los como se deve de maneira a formar a personalidade humana, levando em conta os ideais e objetivos adequados às diferentes concepções de vida.

Padilha (2011), então destaca que a Pedagogia tem a intenção de conhecer e analisar todas as dificuldades do aluno, criando situações em que a aprendizagem ocorra, adaptando as condições, propiciando ao aluno os meios e influências para que absorva o conhecimento que busca, levando-o a aumentar seu potencial, aprimorar suas habilidades e competências e utilizar suas vivências como fonte inesgotável de sabedoria, ainda que empírica.

### **A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Segundo Araújo *et al* (2016), no Brasil, o Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190/1939, sucedido dos movimentos em prol da educação escolar, com a finalidade de preparar trabalhadores capacitados para o exercício das altas atividades. Breckenfeld e Romanowski (2008) apontam que foi a partir de 1960 que o pedagogo especialista/técnico passou a atender com veemência seus alunos, quando a classe social dominante começou a necessitar do papel da escola para sustentação das posições de cada classe social.

Breckenfeld e Romanowski (2008) mencionam que os princípios norteadores da organização do trabalho seguem uma linha taylorista/fordista, girando em torno da produtividade, eficiência, eficácia e do controle daqueles que administram sobre aqueles que executam o trabalho, ou seja, o papel pedagógico era desprivilegiado em relação ao papel administrativo.

Para as autoras, a educação é vista como um instrumento promotor do desenvolvimento econômico, garantindo um aumento da produtividade, viabilizando uma concepção tecnicista de educação. O pedagogo, em uma escola configurada de divisão social e técnica de trabalho, era o especialista para diversas partes do trabalho.

Kuenzer e Machado (1982, p.34) abordam o tema da seguinte maneira:

A educação passa a ser vista como investimento individual e social, em decorrência do que deve vincular-se aos planos globais de desenvolvimento. A expectativa de que a educação atenda às necessidades econômicas, políticas e sociais, conduz inicialmente à avaliação dessas mesmas necessidades, o controle da execução dos projetos e a posterior verificação do grau de atingimento dos objetivos propostos.



De acordo com Breckenfeld e Romanowski (2008), as mudanças consideráveis no mundo do trabalho, bem como as demandas que o capitalismo faz a escola, começaram a tomar forma a partir da década de 1990, quando ocorreu a globalização da economia, pela reestruturação produtiva e novas formas de relação entre Estado e Sociedade Civil.

Araújo *et al* (2016) cita que o curso de Pedagogia, conforme art. 2º do cap. II da Lei 1.190/39, tinha duração de três anos e formava bacharéis, que poderiam atuar em cargos técnicos de educação, no caso de formandos que desejassem a licenciatura, este completaria seus estudos com mais um ano de curso em Didática, habilitando-se ao magistério no ensino secundário e normal.

Para Holtz, (2006, p.28): “A Pedagogia estuda e aplica doutrinas e princípios para um programa de ação. Com os meios mais eficientes e estímulos das faculdades de personalidade humana, de acordo com ideais e objetivos adequados a uma determinada concepção de vida”.

A partir de tal afirmação, Padilha (2011) compreende que a Pedagogia almeja conhecer, sondar as dificuldades e criar atividades investigativas coerentes para que ocorra de fato a aprendizagem.

Garrido (1999) e Libâneo (1999) *apud* Araújo *et al* (2016) destacam que o Curso de Pedagogia é destinado à formação de profissionais interessados no campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, no entanto, a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, produz forças ao curso ao tratar da regulamentação do curso em formar professores para a docência.

De acordo com o 1º parágrafo do art. 2º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, docência é conceituada da seguinte maneira:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicoraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Segundo Araújo *et al* (2016), o pedagogo deverá ser um profissional capacitado para lidar com situações e fatos não apenas educacionais, mas também em segmentos sociais e



profissionais, tendo uma visão humanística já assimilada, tendo competências e habilidades para trabalhar em processos de coordenação, planejamento, execução e avaliação.

Conforme Brandão (2006, p.7), “[...] para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação [...]” desse modo, Araújo *et al* (2016) destaca a importância da formação do pedagogo ser ampla, uma vez que a educação está presente em todas as esferas da sociedade, esse profissional necessita acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo.

Ainda nas concepções de Araújo *et al* (2016), o fazer pedagógico no espaço não escolar tem características distintas, este, direciona-se às atividades em equipe, planejamentos e formação pessoal, orientação e coordenação, isso tudo com o objetivo principal voltado às transformações dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Libâneo *apud* Ghiraldelli (1997, p.132) argumenta que a Pedagogia é um campo do conhecimento que investiga a realidade educativa em vários ramos, tanto no geral quanto no particular, destacando que a ciência pedagógica pode exigir para si estudos próprios de sua prática educativa, bem como, complementos com a contribuição de todas as ciências a educação, ou seja, a Pedagogia e a atuação do pedagogo é extensa e excede o limite do contexto escolar.

Preocupado com a quantidade e qualidade profissional dos pedagogos atuais, Libâneo (2006, p.132) lança às instituições indicações que formam pedagogos:

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo. (LIBÂNEO, 2006, p.132).

Como parte das ciências humanas, a Pedagogia, segundo Padilha (2011), tem o próprio ser humano como objeto de investigação. Corroborando com isso, Holtz (2006, p. 27) elucida que a Pedagogia é a ciência e a arte da educação, sendo ciência “quando investiga, analisa, sistematiza e define [...] arte, que executa, aplica e põe em prática”, destacando-se assim a necessidade de o Pedagogo ter uma formação que lhe oportunize aptidão para exercer com eficácia a sua função (PADILHA, 2011, p.10).

O pedagogo, conforme apontam Brito e Rocha (2012), é um profissional que necessita de uma formação aprofundada para que sua atuação em campos escolares e não-



escolares seja realizada de maneira significativa e eficiente, essa formação, quando intensa, norteia o pedagogo e proporciona clareza para que ele possa lidar com quaisquer situações.

## **AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E SEU PAPEL**

De acordo com Pedagogia (2004), para que um pedagogo exerça um trabalho satisfatório com resultados significativos, ele deve trabalhar com determinação. Dentre as funções do papel do Pedagogo, encontra-se o desenvolvimento de projetos, a liderança em sistemas educacionais, a prática, o planejar, o acompanhar e o auxiliar bem como, a busca pela integração da escola com a comunidade, inovando e organizando o método de ensino, identificando as áreas mais fracas a fim de oportunizar melhorias.

Ainda para Pedagogia (2004), o pedagogo tem o dever de orientar seus alunos em processo de aprendizagem com métodos não apenas pedagógicos, mas psicológicos, construir e qualificar as equipes de ensino, desenvolvendo programas de treinamentos que possam auxiliar os jovens na escolha de sua profissão, assessorando também em serviços de comunicação de massa, difusão cultural e na coordenação de programas de saúde, trânsito.

Pedagogia (2004), destaca também a necessidade de diferenciar a educação e a pedagogia para que não sejam confundidas uma com a outra, desse modo, é apontado que a educação consiste em um processo amplo, natural a condição humana, ocorrendo nos mais diferentes momentos e espaços, já a pedagogia, constitui-se na ciência se ocupa das questões da educação, estudando de forma organizada e sistemática os problemas da educação, visando alcançar qualificação no processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se que o papel do pedagogo é organizar e sistematizar a diversidade advinda do processo natural de ensino e aprendizagem, ou seja, o pedagogo tem a responsabilidade de acompanhar as questões educacionais a fim de oferecer direcionamento e qualificar esse processo.

Pensando nas áreas de atuação do pedagogo, Libâneo (2006) define a ação educativa em escolar e extraescolar, o autor escreve que a atividade pedagógica em um espaço extraescolar é um campo vasto e promissor para a atuação do pedagogo.

Feldenet al. (2013) relata que na atualidade, o pedagogo é chamado a trabalhar em diversas áreas da sociedade e esses espaços são definidos como espaços escolares e não-escolares. Diante disso, observa-se que a atuação pedagógica tem excedido os espaços



escolares, expandindo-se para outras diversas instituições como sindicatos, empresas e hospitais.

Enfatizando o que foi mencionado acima, Libâneo (2001, p.14) traz:

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários.

Nesse contexto, Felden *et al* (2013) atribui que ao pedagogo o papel de libertar, emancipar e desenvolver a autonomia de todos os sujeitos, estejam eles em ambientes escolares ou não. “O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 89).

Em resumo, segundo Pedagogia (2014), o principal papel do pedagogo é criar e recriar instrumentos de qualificação para o contexto educacional, sendo ele o responsável por abrir portas frente a diversidade cultural, política e subjetiva que cada aluno carrega consigo.

Cezar *et al.* (2008) delinea sobre o papel do pedagogo dentro de um ambiente empresarial, destacando ser um forte fator de equilíbrio que leva ao trabalhador pensar em sua importância para empresa, beneficiando assim todo o conjunto.

Em uma instituição escolar, o pedagogo pode desenvolver diversas funções. Felden *et al.* (2013) menciona que o pedagogo pode atuar como diretor, nesse caso, ele coordena e acompanha todas as atividades da escola, também há a possibilidade de se trabalhar como supervisor ou coordenador pedagógico, assumindo com tenacidade o acompanhamento do trabalho dos professores, também há uma terceira função, na qual o pedagogo pode assumir o papel de professor em sala de aula, fazendo parte do corpo docente.

Felden *et al.* (2013) destaca que como docente, o professor pedagogo tem um papel fundamental com o processo de ensino e aprendizagem, sendo o agente ativo junto aos educandos. Um dos compromissos que pedagogo tem dentro de uma instituição escolar é sua participação na elaboração e organização da Proposta Político-Pedagógica, colaborando para



que os interesses de todos sejam considerados durante a elaboração deste documento (FELDEN *et al.* 2013).

Libâneo (2002, p.39) afirma que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.”. Desse modo, entende-se que o trabalho pedagógico ocorre em diversos ambientes, com conotações das práticas educativas.

Partindo do referido anterior, vista a atual conjuntura social, Brito e Rocha (2012) destacam que a sociedade tem exigido profissionais mais capacitados para atuarem nos diversos campos que envolvam práticas educativas e socioculturais, sendo isso um grande desafio ao pedagogo, dada que sua formação carrega lacunas.

Pimenta (2006, p.105) elucida: “Caberá a este pedagogo, profissional formado na dimensão da compreensão e transformação da práxis educativa, redirecionar em possibilidades educativas as diversas instâncias educacionais da sociedade [...] mídia, atividades de recreação e lazer, as diferentes instituições culturais”.

Dito isso, a eficácia do fazer pedagógico em qualquer área de atuação deste profissional, segundo Felden *et al.* (2013), é fruto do investimento na sua formação, com a busca incansável de novos referenciais que visam qualificar sua ação, tornando-a dinâmica, consciente e responsável.

## **O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA**

De acordo com Saviani (2007), a docência é uma articulação da teoria e da prática que irá se transformar na pedagogia e na didática e precisa garantir de um modo sistemático a formação do indivíduo. Assim, o pedagogo é o profissional que: “atua em diversos níveis da prática educativa, podendo ser direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana [...]”. (LIBÂNEO, 2001, p. 161).

Pimenta (2002) afirma que o profissional da educação possui sim responsabilidade pela educação e ensino dos alunos dentro de sala de aula, elaborando as atividades pedagógicas, analisando a trajetória do aluno, seu desempenho e construindo nele o conhecimento, por meio das práticas pedagógicas.

Assim, Felden *et al.* (2013), aprofundam tal questão, acerca do trabalho do pedagogo dentro da instituição de ensino, dizendo que a missão principal do profissional da pedagogia é



formar seres humanos em sua totalidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, detalha as funções e responsabilidades dos professores, mais bem especificadas no artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, Art. 13, 1996).

Ao analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no entanto, Felden *et al.* (2013) apontam que as atribuições de cunho pedagógico dos professores transcendem a sala de aula, pois, este deve estar sempre envolvido com questões da instituição que envolvem elaboração de currículo, escolha de materiais e procedimentos metodológicos, contribuindo em grande escala para a implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos uma vez que o intuito de quaisquer de tais ações é a formação do indivíduo, sua educação, orientação e estímulo a fim de que a aprendizagem ocorra e haja uma interação maior com o conhecimento.

Outro compromisso do pedagogo, dentro da escola, de acordo com Libâneo (2008), é o de participar no desenvolvimento das propostas político-pedagógicas, construído de forma a manter o interesse do aluno, bem como em manterem acesas as perspectivas de todos aqueles envolvidos com a educação, garantindo assim um processo educacional de qualidade.

Para Feden *et al.* (2013), os setores e funções que constituem a estrutura básica da escola são diversos, e precisam ser comandados com responsabilidade e seriedade por todos os que trabalham dentro da instituição, de maneira a garantir uma boa educação aos alunos. O pedagogo então precisa saber que ele possui uma função dentro da escola que precisa ser executada da maneira devida, acompanhando as atividades, assessorando os alunos e abraçando as causas pedagógicas da escola,

Portanto, os autores continuam afirmando que o profissional atuante na área da pedagogia contribui de modo bastante significativo, seja em sala de aula, onde atua maior parte do tempo, ou no campo educacional no espaço escolar e este deve estar sempre investindo em sua formação, em cursos de reciclagem e especializações buscando, dia após



dia novas referências, novos meios de conquistar os alunos, ensiná-los, atuando de maneira dinâmica, consciente, responsável, eficiente e eficaz no que tange à transmissão de conhecimento e vivência.

## **O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES**

De acordo com Felden *et al.* (2013), o discurso da pedagogia está em todos os lugares, na política, as empresas, em profissionais que atuam na área da comunicação e em diversos meios da sociedade, pois, nela existe uma grande movimentação, a fim de mostrar que o campo educativo está aumentando, se expandindo e buscando novas formas de atuar utilizando ações pedagógicas, sempre levando em consideração as novas demandas do mundo contemporâneo.

Libâneo (2001) aponta que existe uma declaração de que o curso de pedagogia é aquele que tem coo intuito formar o pedagogo-especialista, logo, um profissional que seja qualificado para que possa atuar em diversos campos educativos, a fim de que sejam atendidas as exigências socioeducativas que são resultados das novas realidades, como: as tecnologias que se modificam e evoluem cada vez mais, os atores sociais, a diversificação do que pode ser considerado o lazer e os meios de comunicação mais e mais complexos.

Assim, Felden *et al.* (2013) continua afirmando que, nos dias atuais, o pedagogo pode ser chamado para atuar em diversos campos da sociedade podendo ser estes espaços escolares, tanto quanto espaços não-escolares, uma vez que, sendo um profissional da área da educação, ele pode ter seu trabalho empregado para muito além de uma sala de aula da educação infantil, podendo atuar tanto em escolas, quanto em instituições sociais como empresas, sindicatos e hospitais, locais estes em que práticas educativas podem também ser desenvolvidas.

Proponho que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial; a áreas da saúde; as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários. (LIBÂNEO, 2001, p. 14).

Assim, Oliveira (2013), destaca que essa é uma realidade no campo da educação, como em tantas outras áreas, entretanto, nunca antes tão em evidência, oferecendo inúmeras



oportunidades de atuação para o profissional da pedagogia, em espaços além dos educacionais, transpassando os muros das escolas e atingindo outros vieses educativos, podendo atuar também nas áreas de coordenação, planejamento, supervisão e execução de atividades que tenham também naturezas pedagógico-educacionais.

As intervenções pedagógicas, segundo Libâneo (2001), podem ser encontradas então em diversas partes do cotidiano, em rádios, jornais, televisão, na elaboração e organização de guias turísticos, vídeos, jogos de todas as espécies e nos brinquedos destinados às crianças, pois, as práticas educativas, estão em todos os locais e atuam diretamente no campo social das comunidades, influenciando a sociedade de diferentes maneiras.

Dessa maneira, é possível afirmar que o pedagogo precisa estar sempre preparado para atuar em diversas áreas, ainda que envolvido com a educação, visando sempre à construção do conhecimento, indo muito além da educação formal, abrangendo outras áreas e fazendo a diferença nelas também, pois, o mundo globalizado atualmente sofre cada vez mais e com mais frequência grandes e intensas transformações e, tais transformações, tecnológicas e científicas, levam à uma introdução no processo de produção de novos conhecimentos, sistemas de organização e mudanças no perfil dos profissionais, havendo então novas exigências de qualificação de pessoas no mercado de trabalho, o que afeta em larga escala todo o sistema de ensino.

Felden *et al.* (2013), então explicam que tais mudanças no mundo, que o deixam cada vez mais competitivo, trazem novos desafios e questões para a pedagogia, logo, todo trabalho a ser realizado precisa de planejamento, organização e pessoas que tenham habilidades e comportamentos profissionais, algo que é sustentado por uma formação permanente.

Considerando tal fato, Libâneo (2001) afirma que o pedagogo tem uma diversidade em campos de atuação, tanto escolar quanto extra escolar, esse último sendo considerado um campo cada vez mais promissor e extenso para atuação dele, o que talvez sirva de chamariz para que os jovens se sintam mais impelidos e até motivados para atuar nessa área.

Felden *et al.* (2013) então afirma que, considerando todos os pontos já abordados sobre a pedagogia, convém observar que o pedagogo trabalha com diversas e distintas estruturas, contextos e situações, diferente daquelas em que a prática educativa que ocorria no passado, passando a ter um novo significado e estar presentes em várias instâncias da vida social das pessoas.



É preciso então que o pedagogo esteja preparado para atuar em ambas as áreas, escolar e não escolar, um novo desafio a ser vencido, uma vez que cabe a ele ser o fio condutor entre o conhecimento e as pessoas, não somente as que estão dentro das salas de aula formais, mas todas as que querem aprender de alguma forma, ao ser parte do exercício das atividades pedagógicas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a composição deste artigo teve como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica explicativa, realizada por meio da leitura e análise de livros e artigos de autores referentes à Pedagogia e o papel do pedagogo que atuam dentro e fora das salas de aula. A abordagem do problema foi analisada de maneira qualitativa e pesquisa exploratória por meio da revisão bibliográfica, em relação aos objetivos, o trabalho desenvolveu-se de forma exploratória.

Um dos pontos abordados pelo estudo, foi a relação da Pedagogia e da Educação, mostrando que ambas caminham lado a lado e são responsáveis pela formação de pessoas e a transformação de vidas, quando estas são devidamente oferecidas à população e acompanham as necessidades dos contextos escolares e não-escolares.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O que pode ser inferido, a partir do estudo realizado acerca do tema escolhido sobre o papel e a atuação do pedagogo dentro e fora da escola, é que ainda existe o pensamento de que tal profissional da Pedagogia somente atua em escolas e instituições de ensino formal, quando na verdade, devido às mudanças que vem ocorrendo cada vez mais no mundo, à globalização e o aparecimento de novas tecnologias, o pedagogo está expandindo sua área de atuação, necessitando assim que se prepara mais e melhor para exercer suas funções com eficiência e eficácia.

Assim, fica claro a importância de o profissional de pedagogia se preparar para atuação em quaisquer que sejam as áreas que irá trabalhar, dentro ou fora da sala de aula regular, a fim de que consiga transmitir o conhecimento e saberes necessários para a formação daqueles que serão influenciados por ele, visando atingir a todos, despertar neles o desejo de saber e fornecer a educação de qualidade que eles têm por direito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, obtiveram-se maiores esclarecimentos em relação ao papel do pedagogo, quais as suas funções em ambientes escolares e não-escolares, bem como, perceber e acompanhar as transformações que tem ocorrido no mundo.

Compreender que o pedagogo possui responsabilidade não apenas pedagógica, mas social, política, cultural e tecnológica foram pontos de destaque desta pesquisa, com isso, o seu papel em ambientes escolares e não-escolares é um ato de provocar conhecimentos e aprendizagens, no qual se deve ter uma atenção para que a diversidade seja tratada como um adicional essencial ao ensino.

Nesse sentido, é justo finalizar ressaltando a importância do pedagogo como agente transformador da sociedade, sendo capaz de agir e aprofundar-se nas questões da ciência da educação, viabilizando derrubar as alienações ainda existentes em todos os campos da educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jânio Alexandre. Et al. **Atuação do pedagogo no espaço não escolar: o caso do centro de integração empresa escola – CIEE**. 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA4\\_ID8361\\_12082016111655.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID8361_12082016111655.pdf) Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Publicação Original. Estabelece a organização da faculdade Nacional de Filosofia. Câmara dos deputados, Brasília, DF, Diário oficial da união. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.htm> Acesso em: 1 Out. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRECKENFELD, Eleane Jean Negrão; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O pedagogo escolar: limites e possibilidades de sua profissionalidade no sistema de ensino público estadual do Paraná**. Curitiba: PUC-PR, 2005.



BRECKENFELD, Eleane J. N.; ROMANOWSKI, Joana P. **O pedagogo escolar: limites e possibilidades de sua profissionalidade no sistema de ensino público estadual do Paraná.** 2008. Disponível em:  
[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/406\\_476.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/406_476.pdf) Acesso em: 20 set. 2017.

BRITO, Kelly Brandão de; ROCHA, Luciana Alves. **Formação de pedagogos: Desafios e Perspectivas no campo de atuação.** Campina Grande, Realize Editora, 2012. Disponível em:<  
[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/61062562e6b01d7c3aec940143055d83\\_1004.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/61062562e6b01d7c3aec940143055d83_1004.pdf)> Acesso em: 30 set. 2017.

CEZAR, Andréa Silvana dos S. *et al.* **A atuação do pedagogo em espaços não-escolares.** 2008. Disponível em:  
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2021.pdf> Acesso em: 21 set. 2017.

FELDEN, Eliane de Lourdes. *et al.* **O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades.** 2013. Disponível em:  
[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_017/artigos/pdf/Artigo\\_07.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_07.pdf) Acesso em: 20 de set. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p.63 a 97.

GHIRALDELLI, Paulo. **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 1999.

HOLTZ, Maria Luiza M. **Lições de pedagogia empresarial.** São Paulo: MH Assessoria Empresarial Ltda. 2006.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 37-45.

OLIVEIRA, Maria Edna Sabina de. **O pedagogo em espaços não-escolares.** 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaetra.com/o-pedagogo-em-espacos-nao-escolares/> Acesso em 19 de set. 2017.



PADILHA, Mariluce Lima Tavares. **A atuação do pedagogo em espaços não escolares: a pedagogia empresarial.** 2011. Disponível em: <http://www.unifan.edu.br/files/diracademica/TCC%20Pedagogia%20Mariluce%20Lima%202011%201.pdf> Acesso em: 23 set. 2017.

PEDAGOGIA ao pé da letra. **O papel do pedagogo na escola.** 2014. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/o-papel-do-pedagogo-na-escola/> Acesso em: 20 set. 2017.

PIMENTA, Selma G.(coord.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional.** Petrópolis: Vozes, 2004.



# 35 LINGUAGEM ACADÊMICA CIENTÍFICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Lucilene Aparecida Costa; Regina Lúcia Baccon Flóridi  
UENP/CJ/CCHE/PEDAGOGIA

José Ferreira de Melo; Luciana Fernandes de Aquino; Marivete Bassetto de Quadros  
Professores Assistentes do Colegiado de Educação UENP/CJ/CCHE  
Artigo produzindo pelo GP – A iniciação científica no curso de Pedagogia:  
revisitando a produção acadêmica (2011-2016)  
UENP/CCHE/CJ

## RESUMO

O presente trabalho tem como escopo promover reflexões acerca da importância da temática envolvendo a linguagem acadêmica científica para iniciantes da vida acadêmica. Justifica-se a presente proposta face às dificuldades encontradas por quem inicia a universidade, motivado pela transitoriedade do Ensino Médio para a universidade, tendo como objetivos subsidiar ao acadêmico, meios de adequação às normas de redação haja vista, não ser regra geral na educação básica o contato direto do aluno com o estilo da redação e documentos técnicos científicos e acadêmicos vez que, a linguagem usual é em boa parte a do senso comum. No entanto, quando se ingressa em uma universidade e tem-se contato com textos científicos, percebem-se as diferenças, pois em leituras diárias são mais comum à linguagem literária não envolvendo estudos aprofundados sobre o assunto. Já a redação na pesquisa acadêmica ou na vida profissional, as situações são diversas daquelas ocorridas no Ensino Fundamental e Médio. A metodologia utilizada é de natureza eminentemente bibliográfica. Espera-se que, a iniciativa deste trabalho de abordagem sobre a linguagem acadêmico-científico desperte no meio acadêmico a conscientização da necessidade de uma linguagem acadêmica no sentido de que, somente o uso da mesma dará aos textos produzidos, características que são essenciais ao bom entendimento do que se escreve, qual seja a informação adequada sobre o assunto abordado, a correção gramatical, o que possibilitará o estabelecimento de uma boa comunicação entre o que se pesquisa e o leitor.

Palavras-chave: Iniciação. Científica. Linguagem. Acadêmica. Produção.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intento promover reflexões acerca da importância da temática envolvendo a linguagem acadêmica científica para iniciantes da vida acadêmica. Justifica-se a presente proposta face às dificuldades encontradas por quem inicia a universidade, motivado pela transitoriedade do Ensino Médio para a universidade.



Objetiva-se com esta iniciativa que o (a) acadêmico (a) compreenda a natureza da linguagem científica ou acadêmica e que o mesmo possa aplicar esses conhecimentos em produções textuais na universidade. Pretende-se subsidiar ao (a) acadêmico (a) às novas normas de redação, haja vista, não ser regra geral na educação básica o contato direto do aluno com o estilo da redação e documentos técnicos científicos e acadêmicos, vez que, a linguagem usual é em boa parte a do senso comum. No entanto, quando se ingressa em uma universidade e tem-se contato com textos científicos, percebem-se as diferenças, pois em leituras diárias são mais comum à linguagem literária não envolvendo estudos aprofundados sobre o assunto. Já a redação na pesquisa acadêmica ou na vida profissional, as situações são diversas daquelas ocorridas no Ensino Fundamental e Médio.

Diante do que surgem indagações: o que é linguagem científica? Ou escrita científica? Como ocorre sua regulamentação? Que cuidados são necessários para? Em que premissas a linguagem acadêmica e científica deve se pautar?

As perguntas, as dúvidas, aquilo que é falta nos motivam a pesquisar sobre as práticas de escrita, um desejo que nasceu e cresceu como uma tentativa pretenciosa de alcançar camadas mais profundas num estudo, o qual, ao longo da caminhada, tem-se revelado objeto (como tantos outros), impossível de ser apreendido pelos conceitos herméticos, pela concepção linear e positivista do ato de escrever que a historicidade escolar nos tem mostrado. Porquanto, tratar do processo de escrita, que envolve sujeitos complexos, incompletos, subjetivos, multifacetados só faz sentido se o bom senso nos conduzir pelos caminhos das fendas, dos entre lugares, das faltas, das incompletudes que constituem os sujeitos da pesquisa (PÊCHEUX, 1995).

Nessa travessia, aprende-se, antes de tudo, que as perguntas é que são mais importantes do que as respostas provisórias, que o incerto reinante faz perder-se no fluxo interminável dos acontecimentos e dos ensaios possíveis. Na travessia perigosa que é o viver tem-se então uma intensificação das perguntas: Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas (ROSA, 2001 *apud* SILVA, 2012).

A linguagem científica tem características próprias que a distinguem da linguagem comum, é estabelecida ao longo do desenvolvimento de atividades científicas, uma forma adequada de registrar e ampliar conhecimento. Nesse sentido utilizou-se dos pressupostos teórico-metodológicos empreendidos por Andrade (2005), Carvalho (2010), Pêcheux (1995), Martins; Theóphilo (2009), Mortimer; Vieira (2010), Lemke (1997), Sá; Queiroz (2007),



Velloso (2009), Santos (2001), Quadros (2009), Pádua (1996), Martins Filho (1997), Medeiros; Tomasi (2017), Koller; Couto; Hohendorff (2014), Souza; Cavalcante (2014) acerca da metodologia da investigação científica para o trabalho com a iniciação científica acadêmica.

Nessa direção, esse estudo pretende discutir, apontar caminhos e estratégias didáticas a fim de que os estudantes possam se apropriar das metodologias técnico-científicas.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

A investigação científica é algo que sempre acompanhou a humanidade desde o início de sua existência. Assim, compreender cientificamente o mundo é uma característica humana. Partindo de todo um conhecimento historicamente acumulado pela humanidade a universidade busca por meio das metodologias científicas fazer com que os acadêmicos se apropriem da linguagem científica e das principais categorias epistemológicas que são: problematização, causalidade, sistema de hipóteses, confiabilidade e validade.

Contudo, essa não é uma tarefa fácil, pois muitos alunos ao adentrarem na universidade muitas vezes desconhecem formalmente as técnicas científicas, mesmo que em seu cotidiano eles empregam conceitos e práticas da pesquisa científica.

Dessa maneira, a apropriação das funções das teorias e dos modelos, bem como explicações sobre conceitos, definições e construtos no discurso e na prática científica é um critério do qual os alunos na universidade precisam apreender (MARTINS; TEÓFILO, 2009).

Isso posto, pode-se afirmar que o conhecimento científico resulta de investigação metódica e sistemática da realidade. Assim, transcendem-se os fatos e os fenômenos em si mesmos, analisa-os para descobrir suas causas e concluir sobre leis gerais que o regem, além é claro, de ser delimitado pela necessidade de provação concreta (MARTINS; TEÓFILO, 2009, p. 1)

Essa provocação concreta pode apresentar várias características, entre elas a redação de natureza técnica-científica: a objetividade e coerência, clareza e precisão, imparcialidade, uniformidade, conjugação verbal, remissivas, números (numeral cardinal e numeral ordinal). Essas são propriedades das quais os alunos da graduação necessitam conhecer profundamente.



Não obstante, outras preocupações técnicas como a digitação, formato dos estilos são imprescindíveis.

Dessa forma, a produção textual é essencial o bom entendimento do que se escreve, quais seja a informação adequada sobre o assunto abordado, a correção gramatical, o que possibilitará o estabelecimento de uma boa comunicação entre o que se pesquisa e o leitor (SANTOS, 2001).

Outrossim, esta é uma fase de extrema importância. É o momento da montagem do texto escrito a partir das informações obtidas, organizadas segundo os objetivos do que se pretende escrever. Redigir consiste essencialmente em “alinhar” dados conforme os objetivos. É aqui que os objetivos do pesquisador se transformam em capítulos para um leitor.

Considerada por muitos uma etapa extremamente difícil, vale lembrar que, para escrever textos técnicos, segue-se basicamente o mesmo raciocínio utilizado para sua leitura. Se quem lê procura ideias, quem escreve deve apresentá-las.

Para a elaboração de um texto científico, seguem alguns cuidados facilitadores: seleção e organização das informações; redação inicial do texto científico; utilização de citações e notas explicativas; correção do texto e redação definitiva; estilo e propriedades da redação técnica; propriedades do texto e apresentação gráfica dos trabalhos científicos.

Nessa perspectiva, a linguagem científica, em princípio, fundamenta-se na sintaxe e na semântica, pois estas dão apoio às ideias e aos procedimentos da ciência, os quais se mantêm mais ou menos invariantes não obstante as mudanças culturais.

Não obstante, devem ser respeitadas a ortografia em vigor e a gramática da língua portuguesa, evitando-se o vocabulário popular ou vulgar, o pomposo e o rebuscado, usando-se a forma impessoal.

A escrita acadêmica científica, tanto para trabalhos de disciplina, quanto para textos de maior fôlego, como teses, dissertações, artigos científicos e outros, consistem em uma exposição e desenvolvimento de ideias a respeito de um determinado assunto. É preciso dominar o assunto, possuir argumentos fundamentados e em boas ideias. Baseia-se na argumentação; é um texto argumentativo. Parte de uma ideia de um tema. Tem como dever: expor, analisar, explicar, criticar, classificar, defender (QUADROS, 2009).

Embora as pessoas tenham estilo de redação próprio, é importante observar na redação de um trabalho acadêmico: a) Clareza e objetividade; b) Linguagem direta, precisa e acessível; c) Frases curtas e concisas; d) Simplicidade no discurso evitando-se estilo prolixo,



retórico ou confuso; e) Vocabulário adequado; f) Impessoalidade; e g) Completude e unidade do todo (QUADROS, 2009, p. 36).

O autor deve redigir o texto criando um encadeamento lógico do pensamento. Recomenda-se que a edição do trabalho seja feita por meio de uma primeira redação de rascunho. Terminada a primeira composição, sua leitura completa permitirá uma revisão adequada do todo e a correção de possíveis falhas lógicas ou redacionais. Muitos aspectos desnecessários acabam sobrando no mesmo e só depois de uma leitura atenta podem ser eliminados.

Quadros (2009, p. 37) infere que:

Em trabalhos científicos, impõe-se um estilo sóbrio e preciso, importando mais a clareza do que qualquer outra característica estilística. A terminologia técnica só será usada quando necessária ou em trabalhos especializados, nível em que já se tornou terminologia básica. De qualquer modo, é preciso que o leitor entenda o raciocínio e as ideias do autor sem ser impedido por uma linguagem hermética ou esotérica. Igualmente evite-se a pompa pretensiosa, o verbalismo vazio, as fórmulas feitas e a linguagem sentimental.

O uso da terceira pessoa do singular e da voz passiva é recomendado na linguagem científica, que deve ser o máximo possível, despersonalizada. Quanto ao tempo do verbo, por exemplo, em relatório final deve ser redigido no passado, admitindo-se, igualmente, o presente, quando apropriado. Em um projeto de pesquisa, emprega-se o tempo futuro, pois o texto refere-se a intenções e não a fatos já consumados, como é o caso de um relatório técnico ou de estágio, solicitado na universidade.

A redação final de um trabalho científico envolve aspectos lógicos (coerência e articulação), aspectos formais (linguagem e estilo) e aspectos estruturais (diagramação, formatação, normas de referenciação) que devem ser observados criteriosamente (PÁDUA, 1996).

Para se atender às exigências quanto aos aspectos lógicos e formais, os autores recomendam a observação de algumas regras que são, internacionalmente, aceitas pela comunidade científica (PÁDUA, 1996; MARTINS FILHO, 1997). São elas: utilizar frases curtas e parágrafos com cinco linhas cheias, em média, e no máximo oito; adotar a ordem direta, dispensando detalhes irrelevantes, desprezando longas descrições e relatando o fato com o menor de palavras; não iniciar parágrafos seguidos com a mesma palavra; não começar parágrafos, nem intercalar a frase, nomeando inúmeros autores, substitua a relação nominal de autores por citação numérica ou anote-os ao final do parágrafo; dispensar palavras rebuscadas,



termos coloquiais ou gírias, enfatizando a terminologia específica da área; articular os assuntos de modo coerentes, evitando parágrafos compartimentados ou estanques.

A redação de um trabalho científico pressupõe o conhecimento de um conceito e da estrutura de um trabalho científico, cumpre estudar a forma de redigi-lo. Limitamo-nos à análise da redação científica. É certo que os princípios básicos em que se assenta a redação científica são os mesmos de qualquer tipo de composição, no entanto, sua estrutura e seu estilo apresentam algumas características próprias. Dentre elas podem-se considerar algumas características da linguagem científica, normas gerais da redação científica, escolha de vocabulário adequado, características da fraseologia científica e construção de parágrafos (SALVADOR, 1986).

### **PLANO DE IDEIAS PARA A ESCRITA**

Depois de concluído uma pesquisa, todo pesquisador deseja comunicar-se com a comunidade científica. Poderá escrever um artigo ou uma monografia, que se inicia com a realização de um **plano** do texto a ser desenvolvido. Para tanto, é necessário fazer uma lista de tópicos que deseja contemplar; depois, hierarquizar as ideias e as subdividirá, se necessário. Faça e refaça, portanto, um plano de ideias até atingir um resultado satisfatório, mas não se prenda inflexivelmente a ele, visto que durante a redação do artigo talvez seja necessário substituir, cortar, ampliar seções.

Não se esqueça de decidir com antecedência o público-alvo de seu texto, bem como o periódico no qual pretende ver publicado seu texto. Estabelecer o público-alvo permite compor um texto, observando as características da audiência assim, é possível atentar para a terminologia a ser utilizada, definições, amplitude do tratamento do objeto, tom do artigo, nível de linguagem (maior ou menor monitoração gramatical) etc.

Não desconsidere a necessidade de rever algum livro sobre redação, sobretudo os que tratam pormenorizadamente da produção textual, como os que se ocupam de coesão e coerência textual (KOCH; TRAVAGLIA, 1990; KOCH, 1996, *apud* MEDEIROS; TOMASI, 2017, p. 36). Esses tipos de livros permitirão melhorar o desempenho na articulação das ideias, bem como proporcionarão maior segurança no uso da língua. Instruções dos periódicos também devem ser consultadas.



## **NORMALIZAÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM OS MANUAIS**

Os manuais de metodologia, ao tratarem da redação dos textos científicos, em geral recomendam que deva preocupar-se apenas com a comunicação precisa, mas “não se pode admitir que uma comunicação científica não ‘comunique’, que a comunicação científica tem a “obrigação de cumprir o objetivo de ‘comunicar’, e isso implica a observação de certas leis gerais da comunicação” (GALLIANO, 1986, p. 118, *apud* MEDEIROS; TOMASI, 2017, p. 124). Afirma o mesmo autor na página seguinte:

Se o texto destina-se a um leitor especializado no assunto que você está transmitindo, use também a linguagem especializada e desenvolva sua argumentação como se estivesse conversando com um especialista. Mas se o texto destina-se a ser lido por uma pessoa comum, não especializada no assunto, trate de construir sua mensagem em linguagem comum e empregando uma linha de raciocínio e argumentos que sejam lógicos para leigos – caso contrário sua mensagem não atingirá o alvo, ou o atingirá incorretamente (GALLIANO, 1986, p. 118 *apud* MEDEIROS; TOMASI, 2017, p. 127).

Ao tratar do estilo, afirma Galliano (1986, *apud* MEDEIROS; TOMASI, 2017, p. 125) que:

A Filosofia, a Ciência e as Artes, e até mesmo as diferentes tecnologias, possuem vocabulários particulares e específicos. [...] Para dominar o misterioso universo das palavras e suas implicações no contexto é necessário um contato assíduos com as obras de cientistas e filósofos. É penetrando nos mecanismos de seus escritos que você poderá, realmente, adquirir um correto domínio vocabular. Enquanto isso não ocorrer, a solução é continuar usando bons dicionários gerais e especializados.

Entre as recomendações mais comuns em relação ao estilo a ser usado nos textos científicos, constam: clareza, objetividade, linguagem direta, simplicidade, sem descambar para o coloquial, vocabulário técnico, períodos curtos, uso da 3ª pessoa do singular (GALLIANO, 1986, p. 121 *apud* MEDEIROS e TOMASI, 2017, p. 125).

Por sua vez, entendem que os autores de um texto científico devem evitar os neologismos desnecessários; as frases devem ser na ordem direta, sem adjetivação e apresentar apenas uma ideia. Outra preocupação é em relação à precisão da grafia dos nomes próprios, técnicos ou comuns. Como em ciência nada deve ficar subentendido, desaconselha-se o uso de *etc.*, visto que seu uso “torna a frase imprecisa” (p. 110). No que tange ao uso de símbolos, estes devem ser precisos “obedecer, rigorosamente, às normas adotadas internacionalmente” (p. 11) e lembra que as abreviações podem causar confusão (MORAES, 1979, p. 109 *apud* MEDEIROS e TOMASI, 2017, p. 125).



Rodrigues (2013, p. 74 *apud* MEDEIROS e TOMASI, 2017, p. 125) afirma serem características da redação científica: a impessoalidade, a objetividade, evitando-se pontos de vista que transparecem impressões subjetivas e respeitando-se o conhecimento do leitor, o controle da quantidade de informações, bem como de pormenores irrelevantes. Declara ainda serem necessários: **clareza** (evitando termos vagos e usando a ordem direta [sujeito + verbo + complemento]), **ordem lógica** do relato, **precisão** (evitando generalizações), **concisão**, **cortesia**, **ética**. Recomenda que sejam evitados: uso frequente de citações literais (citações diretas), palavras de sentido vago, acumulação de pormenores, uso de linguagem sexista (usar a palavra *pessoa*, por exemplo, em lugar de *homem* ou *mulher*; em vez de *todos os empregados*, *todo o pessoal*). Também pede atenção com relação às frases prontas, clichês, jargões, redundância, estrangeirismos, frases longas, ambiguidades, excesso de **quês**. (grifos nossos).

Pereira (2013, p. 21-22 *apud* MEDEIROS e TOMASI, 2017, p. 126) salienta que as qualidades de um texto científico: clareza “para o leitor entender o que lê”, concisão “para não desperdiçar o tempo do leitor”, exatidão “para não enganar o leitor”, sequência lógica dos fatos e argumentos, elegância “para atrair e manter a atenção do leitor” qualidades estas que devem ser consideradas.

## ERROS COMUNS NA ESCRITA CIENTÍFICA

Koller; Couto; Hohendorff (2014, p. 125) em sua obra Manual de Produção Científica dedicam um capítulo à temática dos erros, de onde empresta-se os excertos que se seguem:

**Erros comuns na escrita científica.** Embora seja frequente escutar de graduandos e pós-graduandos desabafos sobre as dificuldades que encontram para produzir seus textos acadêmicos, a tarefa de escrever é, em tese, simples. Sim, simples. Escrever é tão somente unir um conjunto de símbolos restritos – em nossa língua, exatamente, vinte e seis – em um espaço em branco. O problema está em outra instância da escrita, a instância que deve ser pretendida pelos acadêmicos: escrever bem. E escrever bem, no entanto, não é tão simples.

Para a realização dessa tarefa hercúlea, uma porção de regras, restrições, dúvidas e revisões somam-se às dezenas de leituras imprescindíveis e ao bloqueio intelectual, muitas vezes só rompido às vésperas do prazo de entrega. Nesse empenho – e muitos se empenham de verdade para escrever o melhor possível –, diversas são as peças que a nossa língua prega.



O objetivo é discutir alguns “erros” comumente encontrados em artigos, teses, dissertações e outros manuscritos no tocante à adequação da língua portuguesa à escrita científica. Os exemplos aqui discutidos são produtos de anos de revisões de texto e foram selecionados por serem recorrentes nas mais diversas áreas – das ciências humanas às exatas.

O que quer dizer com “adequação da língua à escrita científica”? Para entender, é necessário ter clara a noção de “gênero”. Gênero textual tem sido a categoria sobre a qual os estudiosos da linguagem vêm se debruçando nas últimas décadas para entender melhor os mecanismos que movimentam a comunicação humana. Em termos práticos, o estudo do gênero busca demonstrar que, além de ser um acontecimento comunicativo, o texto é um evento social em que relações de poder, de respeito e de persuasão são estabelecidas a depender de sua qualidade linguística (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002, *apud* KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 126).

## **DESVIOS DE ESTILÍSTICA**

**Figuras e vícios de linguagem.** As figuras da linguagem são muito utilizadas em diversos gêneros textuais, como poemas, cantos e epopeias. Nesses gêneros, os quais prezam pela subjetividade, elas funcionam genialmente. Nos textos científicos, no entanto, são tão inadequadas quanto desnecessárias. Em textos acadêmicos, a exatidão e o rigor formal devem ser privilegiados, tendo em vista que a mensagem precisa ser transmitida de maneira clara e objetiva. Figuras de linguagem apenas ridicularizam um texto que deve ser, antes de tudo, prático.

Um conselho básico: deixe as figuras de linguagem e de estilo para os escritos literários, afinal, ciência não é literatura poética (TRZESNIAK & KOLLER, 2009, *apud* KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 127-128). Por isso, prefira uma linguagem simples a uma floreada. Caso contrário, seu texto ficará poluído de metáforas, prosopopeias, ecos e pleonasmos.

É preciso estar ciente que essas figuras de linguagem só assumem a função de recursos de estilo e de qualidade textual quando bem empregadas. Mesmo as metáforas mais criativas e profundas tornam-se vícios de linguagem quando usadas em textos aos quais elas não convêm, como os científicos. Nada adicionam a eles ou ainda atrapalham sua leitura. Vamos a alguns exemplos.



**Metáfora.** “*O estado civil dos participantes apresentou resultados inesperados, afinal, entre jovens, na flor da idade e com os hormônios atuando a todo vapor, esperava-se que aqueles que se declararam solteiros tivessem índices de relações sexuais mais elevados do que os comprometidos*”. A metáfora é uma figura que consistem em comparar duas ideias que guardam razão de similaridade. No entanto, metáforas mal colocadas ou desgastadas como estas são evidentes clichês, que nada adicionam ao texto e ainda comprometem a sua objetividade. Uma opção simples para reescrever esse trecho objetivamente seria suprimir a metáfora ou trocá-la por alguma expressão mais adequada, como “*entre jovens na puberdade*”. (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002 *apud* KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 126 - 127).

**Eco.** “*Este estudo teve como objetivo investigar autoestima e comportamentos infratores; observando as relações de tais comportamentos com esse construto que é sempre lembrado, mas pouco estudado, especialmente dentro do tema abordado*” O eco é um recurso que, em poemas, traz cadência. Nos demais textos, no entanto, traz incômodo. Rer ler o seu texto em voz alta ajuda a identificar os casos em que esse vício atrapalha a escrita científica. (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002 *apud* KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 126 - 127).

**Pleonasma.** “*A grande maioria dos participantes na condição experimental apresentou efeitos maiores que o grupo-controle. [...] Estudos realizados há décadas atrás já demonstravam os efeitos negativos do uso de drogas nas habilidades cognitivas. [...] As análises se basearam nos três pilares fundamentais da psicologia positiva. [...] Os comportamentos compulsivos são um dos principais sintomas indicativos do TOC. [...] Para que a intervenção funcione, é preciso planejar antecipadamente seus elementos constituintes. [...] A Tabela 1 traz um resumo sintético dos dados relativos às crianças em situação de rua. [...] Foi obtida a autorização prévia do comitê de ética*”. No pleonasma, palavras são usadas com o intuito de reforçar uma ideia e subjetivá-la ainda mais. Entretanto, quando esse reforço se torna óbvio, como nos exemplos citados, o resultado é um texto mais longo e repleto de palavras desnecessárias que incomodam os leitores mais atentos – exatamente aqueles que lhe avaliarão. Afinal, “*maioria*” é um termo que já indica “grande parte”; o verbo “*haver*” já indica tempo passado; a definição de “ *pilar*” já inclui a noção de “fundamental”; e o conceito de “*sintoma*” já significa, por si só, uma manifestação ou queixa “indicativa” de algo; e assim



por diante. (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002, *Apud* KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 126 - 127).

## **DESVIOS DE PONTUAÇÃO**

Sinais de pontuação são elementos presentes em quase todos os idiomas. Isso porque há a necessidade de não só escrever bem, mas escrever de modo organizado. Tenha sempre em mente que, se a pontuação não torna nem a leitura nem o visual do seu texto mais agradável, significa que você não está aplicando bem esse recurso.

Vejamos um exemplo: *“Os dados encontrados mostram que a correlação proposta por Silva, Souza e Santos (2010), pode sim existir, afinal a renda e a escolaridade não são baixas e também pode indicar que o número de adolescentes que fazem uso de camisinha com o intuito de evitarem a contração do vírus da AIDS e a prevenção da gravidez precoce parece indicar que há uma mudança nas posturas adotadas pelos nossos jovens, talvez pela massificação das políticas públicas de prevenção e também, como afirma levantamento feito por James (2004), pelo processo de descentralização de ações e serviços de saúde proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS), a partir do qual a atenção à saúde dos adolescentes foi reorientada primordialmente para o nível primário da atenção à saúde, a atenção básica”*. (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2017, p. 129).

## **DESVIOS DE SINTAXE**

Em escritos científicos, os desvios de sintaxe – parte da gramática responsável pela disposição das palavras na frase e das frases no discurso, bem como da relação lógica entre elas – vão muito além dos clichês “nós vai” e “a gente vamos”. Os erros de concordância e de estrutura nos textos científicos são, em geral, produtos de formulações de frases mais complexas, ou ainda de movimentos em que redigitamos algo, apagando e modificando o que havíamos escrito anteriormente. (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2017, p. 131)

**Problemas causados por mau uso da concordância.** Outros problemas bastante comuns se encontram no uso da concordância inadequada, tanto em termos de número (singular e plural) quanto em gênero (masculino e feminino).

**Problemas causados por desconhecimento de regência.** Alguns verbos em Língua Portuguesa exigem complementos para as ideias que trazem aos textos. São os chamados verbos transitivos. Os complementos que os seguem podem vir ou não iniciados com alguma



preposição (complementos diretos e indiretos, respectivamente). Os desvios mais comuns no campo da regência verbal – que trata dessa relação entre os verbos e seus complementos – dizem respeito ao mau uso das preposições. Por exemplo, no trecho “*É preciso fortalecer o vínculo com os adultos que as crianças vítimas de abuso sexual confiam*”, faltou a adequação da regência do verbo “confiar”. Em geral, solucionamos dúvidas sobre regência com frases como “quem confia, confia em alguém”. Assim, o exemplo anterior corrigido traria que “*é preciso fortalecer o vínculo com os adultos em quem as crianças vítimas de abuso sexual confiam*”. (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002, *Apud* KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014, p. 132).

## OUTROS DESVIOS FREQUENTES

**Repetição vocabular.** O nosso idioma é reconhecido como um dos mais melódicos e ricos vocabularmente no mundo. Temos uma infinidade de palavras que se harmonizam e se aproximam por sinônimos, diversificando o nosso discurso. Ainda assim, muitos escritos científicos não valorizam a pluralidade da língua. Em casos mais graves, parece haver um vício de o texto se restringir aos mesmos vocábulos. (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2017, p. 133)

Uma boa solução é substituir o termo repetido por palavras que o retomem direta ou indiretamente. Há também a possibilidade de aglutinar as frases (p. ex., “*Os testes foram aplicados em jovens de 15 a 19 anos que, a princípio, respondiam*”), mas esta traz consigo o risco da construção de períodos longos demais. Outra solução é o uso de pronomes (p. ex., “*Os testes foram aplicados em jovens de 15 a 19 anos. A princípio, eles respondiam*”). No entanto, pronomes não são os recursos mais elegantes ou enriquecedores de vocabulário. Por isso, use-os com parcimônia. (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2017, p. 134)

**Estrangeirismos sem itálico ou aspas.** Foi-se o tempo em que a produção de conhecimentos científicos relevantes se concentrava em uma única região. Diferentes países produzem academicamente, mas, para trocar suas experiências e descobertas, grande parte das vezes recorrem a uma mesma língua: o inglês. Muitas vezes isso acarreta no problema da intraduzibilidade, o maior contribuidor para o uso de importações linguísticas nos textos científicos. Afinal, de que outra forma nos referiríamos ao *bullying*, ao *priming*, ao



processamento *bottom-up* ou *top-down*, ao *coping*, ao *craving* e a tantos outros se não pelos seus termos originais? (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2017, p. 134)

A necessidade do uso desses termos, entretanto, não exclui a existência do nosso idioma próprio. Muito menos faz com que tais termos “emprestados” do inglês percam suas características estrangeiras quando escritos em nossos artigos. Recorrer a essas palavras não é o problema. O problema é não utilizar as aspas ou o itálico (substituto que vem tomando espaço nos textos digitados) que as identifiquem como estrangeiras. Mesmo que o termo já tenha se tornado comum em seu grupo de pesquisa, enquanto ele não for aportuguesado (i.e. transformado em uma palavra do idioma português), precisa-se demonstrar que ele é ainda um “empréstimo”. O cientista deve lembrar que, por mais que o *coping* já pertença à Psicologia, ele ainda não pertence à língua portuguesa. (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2017, p. 135)

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A intenção é fazer com que os alunos da graduação se apropriem dos conhecimentos epistemológicos para a produção de suas investigações e comunicações pautadas na linguagem acadêmica e científica. A metodologia utilizada para a composição deste artigo teve como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica explicativa, realizada por meio da leitura e análise de livros e artigos de autores que discutem a importância da linguagem científica no meio acadêmico. A abordagem do problema foi analisada de maneira qualitativa e pesquisa exploratória por meio da revisão bibliográfica, em relação aos objetivos, o trabalho desenvolveu-se de forma exploratória.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para que a informação divulgada no texto acadêmico circule e tenha impacto na área de conhecimento que se pretenda divulgar uma pesquisa, o (a) acadêmico (a) precisa estar convencido de que o estudo reportado tem relevância para a área de saber na qual a pesquisa se inscreve e que está adequado às práticas de pesquisa e de argumentação.

O conhecimento científico é altamente imbricado à linguagem científica, sendo assim dominá-la, tanto na forma oral quanto na forma escrita, é uma competência essencial para a prática científica e o seu aprendizado (VILLANI; NASCIMENTO, 2003). Para Lemke (1997), aprender ciência significa se apropriar de seu discurso, o que, dentre outras coisas,



inclui descrever, comparar, classificar, analisar, discutir, teorizar, concluir, generalizar; significa, portanto, compreender a linguagem empregada pela comunidade científica. Outros autores (CARVALHO, 2010; MORTIMER; VIEIRA, 2010) também acenam que o aprendizado está diretamente associado à necessidade da incorporação da linguagem científica pelos estudantes. De tal maneira, que a habilidade de dominar a linguagem científica precisa ser estimulada na educação científica.

De acordo com Jorge e Puig (2000), só há uma maneira de se produzir a argumentação científica, que é por meio da produção de textos argumentativos, nos quais se devem utilizar determinadas habilidades como descrever, definir, explicar, justificar, argumentar e demonstrar.

A argumentação pode ser caracterizada como uma atividade social e discursiva, na qual é necessário avaliar e escolher entre diferentes pontos de vista quais são os mais adequados, sendo necessário justificar os escolhidos e formular sua própria conclusão (SÁ; QUEIROZ, 2007; VELLOSO, 2009). A capacidade de argumentação se constitui em uma das principais características do discurso científico.

Observa-se que o contato com os textos científicos influencia a apropriação da linguagem científica. Ademais, a produção de diferentes formatos de textos científicos, como resumos e artigos, pode proporcionar uma melhora na capacidade dos alunos em elaborar argumentos científicos, prática geralmente restrita, em nível de graduação, àqueles que participam da Iniciação Científica, mas que possuem considerável relevância na formação dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

São recentes os trabalhos que analisam as pesquisas científicas a partir dos pressupostos da pesquisa nas Ciências Humanas e Aplicadas. Essa forma de análise e produção sistemática de conhecimento baseia-se em critérios como ordem de complexidade e conteúdo. Essa abordagem apresenta assim, uma maior aproximação dos alunos da graduação a forma como se constrói a epistemologia da pesquisa na área da Pedagogia. Dessa forma perguntas como: O que fazer? Por que fazer? Levam os estudantes a responderem de maneira fluente e a caracterizarem o seu objeto de estudo formulando o seu problema de pesquisa. Entretanto, esse processo depende uma profunda apropriação dos conceitos e da metodologia



científica, mas que promove o desenvolvimento das habilidades/capacidades intelectuais dos estudantes.

A produção do texto acadêmico-científico precisa deixar de ser o simulacro de uma escrita tecida sem desejo e sem paixão, apenas para atender às demandas científicas da universidade. Entende-se ser este o ponto de partida de todo trabalho do professor, na academia: proporcionar ao aluno um espaço de escrita-inscrição, para que ele, ao materializar seus conhecimentos pelo ato de escrever, faça-o não apenas para cumprir a atividade de avaliação, mas também, e principalmente, para ser feliz e a partir daí aprender.

Para tanto, a iniciativa deste trabalho de abordagem sobre a linguagem acadêmico-científico é suscitar, no meio acadêmico, a conscientização da necessidade desta abordagem no sentido de que, somente através do uso da mesma é que a sua investigação será aceita pelos seus pares e apresentará relevância científica.

## **ABSTRACT**

### **SCIENTIFIC ACADEMIC LANGUAGE: FIRST APPROACHES**

The present work aims to promote reflections about the importance of the topic involving the academic academic language for beginners of academic life. This proposal is justified by the difficulties encountered by those who start university, motivated by the transience of high school to university. Its objectives are to support the academic, means to adapt to the new writing standards. It is not seen as a general rule in basic education the direct contact of the student with the writing style and scientific and academic technical documents. Sometimes, the usual language is largely that of common sense. However, when one enters a university and one has contact with scientific texts, one perceives the differences, because in daily readings they are more common to the literary language not involving in depth studies on the subject. The writing in academic research or professional life, the situations are different from those occurred in elementary and middle school. The methodology used will be of an eminently bibliographic nature. It is hoped that the initiative of this approach on the academic-scientific language will awaken in the academic environment the awareness of the necessity of this approach in the sense that, only the use of it will give to its research report, characteristics that are essential to good understanding of what is written, what is the appropriate information on the subject addressed, grammatical correction, which will enable the establishment of a good communication between what is being researched and the reader.

Keywords: Scientific initiation. Academic scientific language. Academic production

## **REFERÊNCIAS**

CARVALHO, A. M. P. As condições de diálogo entre professor e formador para um ensino que promova a enculturação científica dos alunos. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.;



SANTOS, L. Coleção Didática e Prática de Ensino: **Convergências e tensões no campo da formação e do docente** – Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 283-300.

JORGE, A. S.; PUIG, N. S. Enseñar a argumentar científicamente: um reto de las cases de ciencias. **Enseñanza de las ciencias**, 18 (3), 405-422, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS FILHO, Eduardo. L. **Manual de redação e estilo**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Redação de artigos científicos**: métodos de realização, seleção de periódicos, publicação. São Paulo Atlas, 2017.

MORTIMER, E. F.; VIEIRA, A. C. F. R. Letramento científico em aulas de química para o ensino médio: diálogo entre linguagem científica e cotidiana. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. Coleção Didática e Prática de Ensino: **Convergências e tensões no campo da formação e do docente** – Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 301-326.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber**. Metodologia científica: fundamentos e técnicas. 7. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 147-149.

QUADROS, Marivete Bassetto de. **Monografias, dissertações e cia**: caminhos metodológicos e científicos. 2. ed. Curitiba: Tecnodata, 2009.

LEMKE, J. L. **Aprender a hablar ciencia**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

SÁ, L.P.; QUEIROZ, S.L. Promovendo a argumentação no ensino superior de química. **Química Nova**, v.30, n.8, p. 2035-2042, 2007.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Brasília: Sulina, 1986.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Escrita acadêmico-científica**: a labuta com signos e significações. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (dissertação). 2012.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18281/1/Tese%20completa%20%20vers%C3%A3o%20final%20-%20definitiva.pdf>. Acesso em: 18. set. 2017.

SOUZA, Diogo Araújo de; CAVALCANTI, Tiago. Erros comuns na escrita científica em língua portuguesa. *In*: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de.; VON HOHENDORFF, Jean. (Orgs.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

VELLOSO, A. M. **Casos investigativos no ensino de corrosão**: estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas de alunos de graduação em Química. 2009. 119f. Dissertação – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.

VILLANI, C. E. P.; NASCIMENTO, S. S. A argumentação e o ensino de ciências: uma atividade experimental no laboratório didático de física do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 3, p. 187-209, 2003.

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



**– RETROSPECTIVA –  
FOLDERS  
SEMANA  
EDUCACIONAL – SED  
2010 – 2017  
SEMINÁRIO DE  
PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO – SEPED  
2013 – 2017**

**– 2010 – XIX SEMANA EDUCACIONAL**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



**PERÍODO DE INSCRIÇÕES**  
De 24 de maio a 7 de junho de 2010

**INSCRIÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DE COMUNICAÇÃO**  
Até 4 de junho de 2010  
Orientações e informações no e-mail:  
[semanaeducacional2010@yahoo.com.br](mailto:semanaeducacional2010@yahoo.com.br)  
Obs: Os inscritos receberão certificados de acordo com a participação e a frequência.

**LOCAL DAS INSCRIÇÕES**  
UENP – Campus de Jacarezinho  
Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE/CJ com os(as) alunos(as) do Curso de Pedagogia.

**INVESTIMENTO**  
Ouvinte - R\$ 25,00 + um agasalho  
Monitor - R\$ 10,00 + um agasalho  
Com Apresentação de Trabalho - R\$ 10,00 + um agasalho

**COMISSÃO ORGANIZADORA**  
Fábio Antônio Gabriel  
José Carlos da Silva  
José Esteves  
Lia Regina Conter  
Leticia Almeida Galerani  
Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu  
Marivete Bassetto de Quadros  
Renata Lucas Lando  
Roseli de Cássia Afonso  
Sandra Regina Melo Fontolan  
Sílvia Borba Zandoná Cadenassi  
Suédina Brizola Rafael Rogato  
Vinicius Furlan

**COORDENAÇÃO COLEGIADO DE PEDAGOGIA**  
Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros

**VICE-COORDENAÇÃO**  
Profa. Me. Lia Regina Conter

**PEDAGOGIA**  
UENP - CCHE/CJ

**UENP**  
CCHE/CJ  
[semanaeducacional2010@yahoo.com.br](mailto:semanaeducacional2010@yahoo.com.br)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CAMPUS JACAREZINHO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
E DA EDUCAÇÃO  
- CCHE/CJ -**

**PEDAGOGIA**

**XIX SEMANA  
EDUCACIONAL**

**EDUCAÇÃO,  
SOCIEDADE E  
ATUALIDADE**

**7 a 11  
JUNHO  
2010**

**– 2011 – XX SEMANA EDUCACIONAL**

**DIRETOR CCHE/CJ**  
Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza

**COORDENAÇÃO COLEGIADO DE PEDAGOGIA (2010-2011)**  
Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros

**VICE-COORDENAÇÃO**  
Profa. Me. Lia Regina Conter

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CAMPUS JACAREZINHO**

**PEDAGOGIA  
XX SEMANA EDUCACIONAL**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
CCHE/CJ**

**PERÍODO DE INSCRIÇÕES**  
1 de abril a 25 de abril de 2011

**INSCRIÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DE COMUNICAÇÃO**  
Até 9 de abril de 2011  
Orientações e informações:  
[semanaeducacionalpedagogia-cj@uenp.edu.br](mailto:semanaeducacionalpedagogia-cj@uenp.edu.br)  
40h  
Obs.: Os inscritos receberão certificados de acordo com a participação e a frequência.

**LOCAL DE INSCRIÇÕES**  
UENP – Campus Jacarezinho  
Centro de Ciências Humanas e da Educação  
CCHE/CJ com os acadêmicos do Curso de Pedagogia

**INVESTIMENTO**  
Ouvinte, Monitor, Com Apresentação de Trabalho e Comunidade  
R\$ 20,00 + um alimento não perecível

**COORDENAÇÃO DO EVENTO**  
Profa. Me. Suédina Brizola Rafael Rogato  
Profa. Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu

**COMISSÃO ORGANIZADORA**  
Profa. Dra. Beatriz Salame Correia Cortez  
Prof. Dr. Fábio Antônio Gabriel  
Prof. Dr. José Carlos da Silva  
Profa. Me. Lia Regina Conter  
Profa. Leticia Almeida Galerani  
Profa. Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu  
Profa. Me. Márcia Cristina Amaral da Silva  
Profa. Me. Mari Barbatto  
Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros  
Profa. Me. Roseli de Cássia Afonso  
Profa. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi  
Prof. Thiago Brandalise  
Prof. Vinicius Furlan

**PEDAGOGIA**  
UENP - CCHE/CJ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA TEORIA ÀS  
EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

**25 a 29 de abril de 2011**

**– 2012 – XXI SEMANA EDUCACIONAL**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



<p><b>PERÍODO DE INSCRIÇÕES</b> 25 de julho a 20 de agosto de 2012 40h</p> <p><b>INSCRIÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DE COMUNICAÇÃO</b> Até 13 de agosto de 2012 (envio de Resumo)</p> <p><b>INSCRIÇÕES PARA OUVINTES</b> Até 20 de agosto de 2012</p> <p><b>INFORMAÇÕES</b> <a href="mailto:pedagogia-cj@uenp.edu.br">pedagogia-cj@uenp.edu.br</a></p> <p><b>LOCAL DE INSCRIÇÕES</b> UENP – Campus Jacarezinho CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO Com os acadêmicos do Curso de Pedagogia</p> <p><b>INVESTIMENTO</b> Ouvinte, Monitor, Com Apresentação de Trabalho – R\$ 20,00 Professores PDE e Comunidade – R\$ 25,00</p> <p><b>COORDENAÇÃO GERAL</b> Profa. Me. Lia Regina Conter Profa. Dda. Maria Cristina Simeoni Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros Profa. Mda. Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu</p> <p><b>COMISSÃO CIENTÍFICA</b> Prof. Dr. Antonio Donizeti Fernandes Profa. Beatriz Brochado Stramare Ferrari Profa. Dra. Beatriz Salammé Correa Cortela Profa. Me. Clarice Furini Cascardo Hito Profa. Dayanna de Paula Mariani dos Santos Prof. Me. José Ferreira de Melo Prof. Luiz Renato Martins da Rocha Profa. Me. Maria de Lourdes de Oliveira Bezerra Prof. Dr. Maurício Gonçalves Saliba Profa. Me. Roseli de Cássia Afonso Prof. Me. Pedro Ferrari Profa. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi Profa. Me. Suedina Brizola Rafael Rogato</p>	<p><b>REITOR</b> Prof. Dr. Eduardo Meneghel Rando</p> <p><b>VICE-REITOR</b> Prof. Dr. Rinaldo Bernadeli Jr</p> <p><b>DIRETORA CAMPUS JACAREZINHO</b> Profa. Me. Ilca Maria Setti</p> <p><b>DIRETOR CCHE/CJ</b> Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza</p> <p><b>COORDENAÇÃO COLEGIADO DE PEDAGOGIA</b> Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros</p> <p><b>VICE-COORDENAÇÃO</b> Profa. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi</p>	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO CCHE/CJ</p> <p><b>PEDAGOGIA XXI SEMANA EDUCACIONAL</b></p> <p><b>FORMAÇÃO DOCENTE:</b> O ALUNO E O CONTEXTO SOCIAL COMO COADJUVANTES NO PROCESSO DO APRENDER 20 a 24 de agosto de 2012</p>
--	--	---

**– 2013 – XXII SEMANA EDUCACIONAL  
I SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

<p><b>INSCRIÇÕES</b></p> <p><b>PRAZOS</b></p> <p>* Com apresentação de trabalho: 22 jul. 2013 a 8 ago. 2013</p> <p>* Sem apresentação de trabalho: 22 jul. 2013 a 19 ago. 2013</p> <p><b>INSTRUÇÕES PARA ENVIO DE TRABALHOS</b></p> <p>* Os resumos deverão ser enviados para seleção impreterivelmente até a data final de inscrição (2 ago. 2013) para o e-mail: <a href="mailto:semanaeeducacional.cj@uenp.edu.br">semanaeeducacional.cj@uenp.edu.br</a></p> <p>* Após o aceite será necessário enviar resumo expandido para publicação nos Anais até 30 ago. 2013. * Orientações para organização do RESUMO (simples e expandido) estão disponíveis na página de eventos da UENP: <a href="http://uenp.edu.br/index.php/calendario-eventos">http://uenp.edu.br/index.php/calendario-eventos</a></p> <p><b>EIXOS TEMÁTICOS</b></p> <p>História da Educação Filosofia da Educação Sociologia da Educação Psicologia da Educação Educação Infantil e Anos Iniciais Política e Gestão Educacional Didática e Formação de Professores</p> <p><b>INVESTIMENTO</b></p> <p>Apresentação de trabalhos e ouvintes: R\$ 20,00 Minicursos e oficinas: R\$ 10,00 Depósito: Banco – Caixa Econômica Federal – 104 Agência – 0391/Conta – 307-3/Operação – 006</p> <p><b>LOCAL DE INSCRIÇÕES</b> Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE/CJ Campus Jacarezinho Com os acadêmicos do curso de Pedagogia</p> <p><b>INFORMAÇÕES</b> <a href="mailto:semanaeeducacional.cj@uenp.edu.br">semanaeeducacional.cj@uenp.edu.br</a></p>	<p><b>COORDENAÇÃO GERAL</b> Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter</p> <p><b>COMISSÃO CIENTÍFICA</b> Prof. Dr. Antonio Donizeti Fernandes Profa. Dra. Maria Lúcia Vinha Profa. Dda. Maria Cristina Simeoni Prof. Dr. Maurício Gonçalves Saliba Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros</p> <p><b>COMISSÃO ORGANIZADORA</b> Profa. Mda. Beatriz Brochado Stramare Ferrari Profa. Me. Clarice Furini Cascardo Hito Profa. Mda. Dayanna de Paula M. dos Santos Prof. Me. José Ferreira de Melo Profa. Me. Lia Regina Conter Prof. Esp. Luiz Renato Martins da Rocha Profa. Mda. Márcia Luiza Traskurkemb Funatsu Prof. Me. Pedro Ferrari Profa. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi Profa. Me. Sonia Regina Leite Merege Profa. Me. Suedina Brizola Rafael Rogato</p> <p><b>APOIO</b></p> <p><b>FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA</b> Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná</p> <p><b>PROEC</b> Pró-Reitoria de Extensão e Cultura</p> <p><b>REALIZAÇÃO</b></p>	<p><b>XXII SEMANA EDUCACIONAL E I SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b></p> <p><b>Quem Educa o Educador</b></p> <p><b>A formação docente na contemporaneidade</b> <b>19 a 23 de agosto de 2013</b></p>
--	--	--

**– 2014 – XXII SEMANA EDUCACIONAL**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



**II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

<p><b>INSCRIÇÕES</b></p> <p>* Com apresentação de trabalho: 12 a 20 de maio * Sem apresentação de trabalho: até 26 de maio</p> <p><b>INSTRUÇÕES PARA ENVIO DE TRABALHOS</b></p> <p>* Os resumos deverão ser enviados para seleção imprerivelmente até a 20 maio ao e-mail: <a href="mailto:semanaeducacional.cj@uenp.edu.br">semanaeducacional.cj@uenp.edu.br</a></p> <p>* Após o aceite será necessário enviar resumo expandido para publicação nos Anais do evento até 30 de maio de 2014. * Orientações para organização do RESUMO (simples e expandido) estão disponíveis na página de eventos da UENP: <a href="http://uenp.edu.br/index.php/calendario-eventos">http://uenp.edu.br/index.php/calendario-eventos</a>.</p> <p><b>EIXOS TEMÁTICOS</b></p> <p>História da Educação Filosofia da Educação Sociologia da Educação Psicologia da Educação Educação Infantil e Anos Iniciais Política e Gestão Educacional Didática e Formação de Professores</p> <p><b>INVESTIMENTO</b></p> <p>Apresentação de trabalhos e ouvintes: R\$ 20,00 Depósito: Banco – Caixa Econômica Federal – 104 Agência – 0391/Conta – 307-3/Operação – 006</p> <p><b>LOCAL DE INSCRIÇÕES</b></p> <p>Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE/CJ Campus Jacarezinho Com os acadêmicos do curso de Pedagogia</p> <p><b>INFORMAÇÕES</b> <a href="mailto:semanaeducacional.cj@uenp.edu.br">semanaeducacional.cj@uenp.edu.br</a></p>	<p><b>COORDENAÇÃO GERAL</b> Prof. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi</p> <p><b>COMISSÃO CIENTÍFICA</b> Prof. Dr. Antonio Donizeti Fernandes Profa. Dra. Maria Lúcia Vinha Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter</p> <p><b>COMISSÃO ORGANIZADORA</b> Prof. Me. Eduardo Alberto da Silva Prof. Me. José Ferreira de Melo Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros Prof. Me. Pedro Ferrari Profa. Me. Sonia Regina Leite Merege Profa. Me. Suédina Brizola Rafael Rogato Profa. Me. Solange Aparecida de Oliveira Colares</p> <p><b>REALIZAÇÃO</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ PEDAGOGIA UENP - CCHE/CJ</p> <p><b>APOIO</b> PROEC Pró-reitoria de Extensão e Cultura</p>	<p><b>XXIII SEMANA EDUCACIONAL E II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: A FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b></p> <p>ISA, É POR QUE NO ANO QUE HÁ MÚLTIPLOS DE UMA VEZ E TÃO RÁPIDA CONSTRUÇÃO EM UM MUNDO INEQUÍVOCO, HEIN?</p> <p><b>26 a 30 de maio de 2014</b></p>
---	--	---

**– 2015 – XXII SEMANA EDUCACIONAL**

<p><b>INSCRIÇÕES</b></p> <p><b>LOCAL:</b> CCHE – Centro de Ciências Humanas e da Educação/Campus de Jacarezinho – com os acadêmicos do 3º. ANO do curso de Pedagogia (monitores)</p> <p><b>PERÍODO:</b> de 19 a 23 de outubro de 2015</p> <p><b>INSCRIÇÕES:</b> QUALQUER TIPO DE BRINQUEDO ENTRE OS VALORES DE R\$ 15,00 A R\$ 30,00 <b>QUE ESTEJA DE ACORDO COM A NORMA BRASILEIRA NBR Nº 11786 regulamentada pela Portaria do INMETRO Nº 177/1998.</b> <b>(OBRIGATORIAMENTE COM O SELO DO INMETRO)</b></p> <p><b>COORDENAÇÃO GERAL</b> Profa. Me. Roseli de Cassia Afonso</p> <p><b>COMISSÃO ORGANIZADORA</b> Prof. Dr. Antonio Donizeti Fernandes Prof. Me. Eduardo Alberto da Silva Prof. Me. Pedro Ferrari Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter Profa. Me. Suédina Brizola Rafael Rogato Profa. Esp. Karina Gomes Alves Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba Profa. Me. Lia Regina Conter Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros Profa. Me. Sonia Regina Leite Merege Profa. Esp. Maria Luiza Transkurkenb Funatsu Profa. Me. Elisângela Moreira</p> <p><b>COORDENADORA COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA</b> Profa. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi</p>	<p><b>REALIZAÇÃO</b> UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ PEDAGOGIA UENP - CCHE/CJ</p> <p><b>BRINQUEDOTECA</b> IRÊ AMARELO</p>	<p><b>XXIV SEMANA EDUCACIONAL</b></p> <p><b>EDUCAÇÃO E CINEMA: debates pedagógicos sobre a contemporaneidade e a formação do sujeito</b></p> <p>Data e Local De 19 a 23 de outubro no Anfiteatro do CCHE/Campus de Jacarezinho</p> <p><b>VALOR DA INSCRIÇÃO</b> Qualquer tipo de brinquedo entre os valores de R\$ 15,00 a R\$ 30,00 que esteja de acordo com a norma brasileira NBR nº 11786 regulamentada pela Portaria do INMETRO Nº 177/1998 <b>(OBRIGATORIAMENTE COM O SELO DO INMETRO).</b></p> <p><b>ORGANIZAÇÃO</b> Colegiado de Educação Curso de Pedagogia UENP/CCHE Campus de Jacarezinho / PR</p>
--	--	---

**– 2016 – XXV SEMANA EDUCACIONAL**



## V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DIA	ATIVIDADE
17 out. segunda-feira	<b>13h30 – PALESTRA</b> <b>RELATOS DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE PEDAGOGOS</b> Prof.ª. Me. Neuza Néia Pinheiro – UENP
	<b>19h30 – Abertura – Evento Cultural</b> <b>CONFERÊNCIA</b> <b>EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE LUTA</b> Debateadores Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – UENP Prof. Dr. Jean Carlo Moreno – UENP Mediador Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba – UENP
18 out. terça-feira	<b>13h30 – OFICINA</b> <b>ECA NA ESCOLA: ATIVIDADES PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE DIREITOS E DEVERES</b> Jurandir Ferreira – UENP/NEDDUJ – Isabela Oliveira – UENP/NEDDUJ
	<b>13h30 – MINICURSO</b> <b>FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Bruna Carolina Moraes, Mirian Prado, Scalaty Moraes dos Reis (GdAs – UENP/CCHE/CJ) Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu (Orientadora – UENP/CCHE/CJ)
	<b>13h30 – MINICURSO</b> <b>BRICARTE: ARTE E LUDICIDADE EM PROL DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b> Evelin Chaiame de Souza Cardoso; Luiz Matheus Macedo Périco; Mirian Prado; Pâmela Cardoso Rodrigues; Polyanna Santiago de Mesquita (UENP) Prof.ª. Me. Sílvia Borba Zandoná Cadenassi (Orientadora UENP)
	<b>19h30 – LANÇAMENTO DE LIVRO</b>

18 out. terça-feira	<b>19h30 – MESA REDONDA</b> <b>SURDEZ, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LIBRAS: PERSPECTIVAS ATUAIS</b> Debateadores Prof. Ddo. Luiz Renato da Rocha – UTFPR/UFSCar/UENP Prof.ª. Dra. Jaíma Pinheiro – UNESP/MARÍLIA Prof.ª. Dda. Márcia dos Reis – UNESP/MARÍLIA
	<b>19 out.</b> <b>quarta-feira</b> <b>13h30 – COMUNICAÇÕES</b> <b>19h30 – COMUNICAÇÕES</b>
20 out. quinta-feira	<b>13h30 – MINICURSOS</b> <b>A ARTE DE ENCANTAR COM AS PALAVRAS: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE RESGATE DO IMAGINÁRIO INFANTIL E FACILITADOR DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR</b> Francislaine A. Carvalho – UENP
	<b>POR UMA ESCOLA PARA TODOS/AS: AS QUESTÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ÂMBITO ESCOLAR</b> Marcos Antonio Hoffmann Nunes – IFPR
21 out. sexta-feira	<b>19h30 – PALESTRA</b> <b>SER PROFESSOR EM TEMPOS VIRTUAIS: DESAFIOS E CONQUISTAS</b> Prof. Ddo. Sérgio Vale da Paixão – IFPR/UNESP Bruno Scarpellini – Músico e compositor.
	<b>13h40 – CASE DE SUCESSO</b> aluno(as) egressos do curso de Pedagogia <b>19h30 – Evento Cultural e CASE DE SUCESSO</b> aluno(as) egressos do curso de Pedagogia





**XXV Semana Educacional**

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE LUTA**

17 de outubro

13h30  
**PALESTRA**  
RELATOS DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE PEDAGOGOS  
Profa. Me. Neuza Nêia Pinheiro – UENP

19h30 Conferência: Educação em tempos de luta

Debatedor	Debatedor	Mediador
 Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – UENP	 Prof. Dr. Jean Carlos Moreno – UENP	 Prof. Dr. Mauricio Gonçalves Saliba – UENP

Art by Laiane Franciscan



**XXV Semana Educacional**

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE LUTA**

18 de outubro

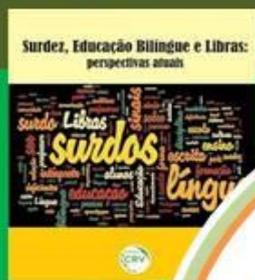
- 13h30 – Minicursos

19h30 Mesa Redonda e Lançamento do Livro:  
Surdez, Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais

**Debatedores**

 Prof. Ddo. Luiz Renato da Rocha – UTPR/UFScar/UENP	 Profa. Dra. Jaíma Pinheiro – UNESP/MARÍLIA	 Profa. Dda. Márcia dos Reis – UNESP/MARÍLIA
--	--	---

Surdez, Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais



Art by Laiane Franciscan



**XXV Semana Educacional**

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE LUTA**

18 de outubro

- 13h30 – OFICINA

**ECA** ECA NA ESCOLA: ATIVIDADES PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE DIREITOS E DEVERES

- JURANDIR FERREIRA
- ISABELA OLIVEIRA

- 13h30 – MINICURSO

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Carolina Moraes – Mirian Prado – Scalaty Moraes dos Reis  
Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu (Orientadora UENP/CCHE/CJ)

Art by Laiane Franciscon



**XXV Semana Educacional**

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE LUTA**

20 de outubro

- 13h30 Minicursos
- 19h30 Palestra

Participação  
**Bruno Scarpelini**  
Músico e compositor

**Prof. Ddo. Sérgio Vale da Paixão**  
IFPR/UNESP

**SER PROFESSOR EM TEMPOS VIRTUAIS:  
DESAFIOS E CONQUISTAS**

PEDAGOGIA  
UENP-CCHE/CJ

Art by Laiane Franciscon

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SEPED  
Jacarezinho, PR, Brasil – 21 a 25 ago. 2017**

**PEDAGOGIA – UENP/CJ/CCHE  
ANAIS – ISSN 2178-2695**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
*Campus de Jacarezinho*

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – CCHE**

**PEDAGOGIA**

**XXVI SEMANA EDUCACIONAL – SED  
IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM  
EDUCAÇÃO – SEPED  
21 a 25 ago.**

**ANAIS – 2017  
ISSN 2178-2695**