

Revista

# TERRITÓRIOS

• • • • • V.6 - N.1 | Agosto 2019



Educarede

ISSN - 2596-3309  
ISSN - 2596-3295

Parceiros:





R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Ana Paula Pimentel – Vol. 6, n. 1 (ago. 2019)- . – São Paulo : Educar Rede, 2019.

137 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I. Pimentel, Ana Paula. II. Título.

CDD: 370

Catálogo: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

## EDITORIAL

Caro(a) leitor(a),

Estamos juntos novamente em mais uma edição da Revista Territórios. É com entusiasmo e responsabilidade que apresentamos este volume de atualidades, informações, pesquisas e estudos na área da educação.

Os trabalhos aqui apresentados refletem o diálogo permanente que buscamos estabelecer entre os leitores e as questões mais urgentes e necessárias para a prática educativa e pedagógica na atualidade.

Esperamos que você, caro(a) leitor(a), possa estar conosco nesta edição, preparada com carinho e dedicação para que possamos refletir e interagir sobre as questões pontuais que marcam nossas relações pessoais, profissionais e do mundo contemporâneo.

Bem-vindos ao nosso Território de Saberes!

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim**

Diretora de Escola e Professora da Rede Pública de Ensino

## CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Ana Paula Pimentel

Andrea Ramos Moreira

Daniela Favero

Daniela Oliveira Albertin de Amorim

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

Michele Pimentel Olim

## EDITORA-CHEFE

Ana Paula Pimentel

## REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ana Paula Pimentel

Daniela Oliveira Albertin de Amorim

## PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

## PROJETO GRÁFICO

Wayship

**COPYRIGHT** Revista Territórios.  
Educar Rede.

Volume 6, Número 1 (Agosto, 2019) -  
SP

**ISSN** 2596-3309 (Digital)

**ISSN** 2596-3295 (Impressa)

Revista sem fins lucrativos.  
Publicação Mensal e multidisciplinar  
vinculada ao Educar Rede.

Os artigos assinados são de  
responsabilidade exclusiva dos  
autores e não expressam,  
necessariamente, a opinião do  
Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou  
parcial dos artigos desta revista, desde  
que citada a fonte.

# SUMÁRIO

**05** **TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
BELISIA MARTINS FERREIRA

**58** **PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA IDADE ESCOLAR**  
PATRÍCIA CRISTIANE SILVA DE MELO

**16** **A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS**  
JANE AURORA COSME MAMPRIM

**67** **O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**  
RENATA LO BUIO DE ANDRADE

**22** **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
LIVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

**81** **MATEMÁTICA NA ARTE**  
SUELI APARECIDA DE LIMA

**27** **A GESTÃO DEMOCRÁTICA: PAPÉIS E DESAFIOS**  
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

**97** **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO**  
TAMIRES PEREIRA COUTO SANTOS

**39** **A HISTÓRIA DO DESENHO INFANTIL**  
MIKAELLY DE SOUSA ROCHA PAN Y AGUA

**104** **SÍNDROME DE BURNOUT: DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR**  
TANIA BIZERRA HERNANDES

**45** **A SALA DE LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO COMO AMBIENTE DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA**  
NÁDIA PORTELA LOPES

**116** **BRINCANDO COM A MATEMÁTICA: O LÚDICO E A APRENDIZAGEM**  
TATHIANA ESTROZI DE MELO COSTA

**122** **A CRIANÇA E O ADOLESCENTE ABANDONADOS E O DIREITO A CONVIVÊNCIA FAMILIAR**  
THÁIS DIAS FERRAZ



# TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



**BELISIA MARTINS FERREIRA**

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto (2008) e Artes Visuais pela Faculdade Monzarteum (2017); Especialista em Gestão da Educação Municipal pela Faculdade Unifesp (2019); Professor de Educação Infantil no CEI da Prefeitura de São Paulo.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma abordagem sobre a importância e possibilidade de trabalhar o teatro na educação infantil, visto que o brincar de faz de conta é bem presente para o dia a dia da criança que tem a ludicidade aguçada, representando suas vivências brincando. O teatro tem objetivo de contribuir para o desenvolvimento da criança e ampliar as possibilidades de trabalho com a expressão delas assim mostrando o quanto esta prática está tão inerente a realidade da criança. Para isso foi feita pesquisa bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teatro; Educação infantil; Desenvolvimento.

## INTRODUÇÃO

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação da sensibilidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores e imagens. A expressividade pressupõe muita experimentação e uma grande familiaridade com os materiais e processos que estão implicados nos diferentes fazeres artísticos.

O teatro é uma arte que integra várias experiências a criança como: movimentar-se, expressar, falar, de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com a linguagem que a criança está construindo, experiência muito importante no processo do desenvolvimento da sua própria imagem e sentido de si, é isso que este artigo vem relatar a tão importância de se trabalhar o teatro na educação infantil e suas possibilidades.

Ao observarmos uma criança brincando de ser outra pessoa, inventando situações, disfarçando com roupas e objetos, percebemos que ela está representando,

apesar de não ter público, mesmo assim seus gestos, movimentos, palavras, improvisação são capazes de interpretar personagens e comunicar ideias por meio da representação aguçando sua aprendizagem.

Por meio da dramatização, a criança desenvolve suas ideias, a consciência do outro e dela própria, a comunicação verbal e não verbal. Por meio da dramatização, a criança experimenta o mundo, ampliando seus conceitos de caráter e de ação, aprofunda a percepção e desenvolve a sensibilidade, trabalha o coletivo aprendendo a cuidar de si e do outro. Com a dramatização o professor pode trabalhar a diversidade de gênero e etnias hoje tão presente na educação infantil, além de diversos projetos.

## **PCN de Arte Visuais na Educação Infantil**

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, destinado a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais



como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas.

A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

A crença de que existem crianças que têm mais facilidade do que outras para a aprendizagem em Artes Visuais exprime apenas um dos lados de uma grande e controvertida discussão. O papel do professor como mediador é oferecer meios para que as crianças possam usufruir da Arte de maneira interdisciplinar, usufruindo das vivências em dança, teatro e artes plástica. Este documento defende a ideia de que em toda criança sempre existe um potencial passível de desenvolvimento sobre o qual a educação pode e deve atuar.

## **O PAPEL DA ARTE NA EDUCAÇÃO**

Muitos professores veem a Arte como um passatempo, um descanso das aulas “mais importantes”. Usam de recursos que nada acrescentam na vida das crianças, que não estimulam a criatividade, a capacidade criadora, não abrindo portas para que os alunos aprendam sobre as várias linguagens da arte e sobre muitos artistas importantes para a nossa história.

Para Fusari e Ferraz (1993), não podemos pensar a arte somente como visual, uma vez que a música, o teatro e a dança são linguagens que também estão ligadas a essa área do conhecimento. A disciplina deve garantir que os alunos “conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos nessas áreas” (p. 20). Mas para isso é preciso que o professor organize suas aulas de modo a interessar a todos os alunos. Desta forma, como em outras disciplinas escolares, o processo de conhecimento se dará por meio de resolução de problemas.

De acordo com Buoro (2000), ao entrar na escola, a criança já traz consigo certa bagagem de experiências que vem aprendendo durante o percurso de sua vida, o professor deve, a partir disso, contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades ampliando esses saberes prévios e organizar conteúdos e atividades significativas para as crianças, pois “O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um

conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte da nossa experiência”. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 120).

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), o trabalho com arte, apesar de ter uma amplitude limitada, possibilita uma educação qualitativa e quantitativamente “bem-feita”, mas para isso o professor deve estar sempre se atualizando e organizando seu trabalho de educação.

O papel da escola em relação à arte é, junto com o professor, ampliar e aperfeiçoar os saberes dos alunos. Porém, para desenvolver bem as suas aulas, o professor deve conhecer as noções artísticas e estéticas de seus alunos e observar como pode auxiliá-lo nas suas produções.

O professor deve explorar os interesses pessoais dos alunos, mesmo sabendo que em uma mesma sala de aula há vários gostos diferentes. Por este motivo, o professor deve prever as artes populares que seriam um denominador mais abrangente do interesse dos alunos.

A criança, muitas vezes se vê cercada por modelos estereotipados presentes na mídia, por exemplo. Não que isso seja prejudicial, pois esse conteúdo midiático pode muito bem ser usado como recurso nas aulas, mas cabe ao professor fazer que a criança desenvolva seu lado crítico.

Quanto mais o aluno tiver contato com obras artísticas, seja por meio da música, teatro, dança, ou artes visuais, maior será sua percepção sensível, memória significativa, imaginação criadora e poderá ter maior consciência de si e do mundo que o cerca.

Para Buoro (2000), a finalidade do ensino da arte na educação infantil é contribuir para a formação de seres humanos mais críticos e criativos que poderão atuar futuramente na transformação da sociedade. Além de que por meio da arte podemos manifestar nossos desejos, sentimentos e expor nossa personalidade.

Portanto, a escolha da imagem/pintura como objeto de trabalho procura acompanhar e estimular o desenvolvimento cognitivo natural da criança. Espera-se que cada obra consiga ser aprendida nos seus referenciais primeiros, a partir das analogias propostas pelas crianças leitoras, que deverão se perceber como parte de um grupo social, cuja diversidade de leituras é tanta quanto o número de leitores, embora cada obra de arte seja única no seu conteúdo e realização. (BUORO, 2000, p. 45).

Para Sans (1995), inicialmente, por volta dos 2 anos de idade a criança se interessa apenas pelo efeito do material usado para desenhar e não pelo desenho em si. Segura o lápis com qualquer mão e apenas risca linhas simples e curtas, pouco tempo depois já é capaz de fazer curvas fechadas, espirais e múltiplos círculos. Nessa idade o professor deve



fazer intervenções mostrando à criança qual a forma correta de segurar o lápis, independente da mão que ela escolha.

Por volta dos 3 anos de idade, já possui controle muscular e consegue desenhar com mais firmeza e nomeia os desenhos fazendo uma relação com o mundo exterior.

A figura humana, para a criança, só a partir dos 4 e 5 anos começa a mostrar forma mais real. A partir disso passa a "desenhar com mais frequência os objetos do cotidiano, mas ainda os distribui no papel sem relação uns com os outros como se estivessem soltos". Por volta dos 6 anos a criança passa a desenhar com mais clareza sua cultura, desenha não só como vê o objeto, mas sim como se sente sobre ele. Aos 10 anos a criança começa a perder a espontaneidade dos anos anteriores porque nessa fase ela "fica mais exigente; procura cada vez mais pôr uma lógica em sua criação".

A criança é observadora por natureza. Olha atentamente, examina e especula o que acontece ao seu redor. Assimila e retém informações com facilidade. Em muitas ocasiões é vista com admiração pelos adultos por seus comentários inteligentes. Quando desenha, ela exerce grande concentração. Então, não pode ser por incapacidade de observação que simplifica o modelo representado. Ela desenha somente o que lhe interessa, o que lhe chama mais atenção, ou seja, faz o que considera ser mais importante no motivo focalizado. (SANS, 1995, p. 37).

Podemos dizer, então, que o modo que a criança desenha não é por falta de coordenação motora ou por serem formas simples e fáceis, mas sim porque ela desenha espontaneamente e tem seu modo particular de retratar o elemento observado. O que contribui para isso é o fato de que, por sua inocência, a criança é colocada mais próxima a tudo e a todos e "não carrega a forte tendência à discriminação que, quase sempre, afastam o adulto de ter pureza na opinião, sem sofrer interferência de certos preconceitos". (SANS, 1995, p. 38).

O papel da escola na educação infantil não é criar dançarinos, atores, pintores, desenhistas ou músicos, mas é, sem dúvida, mostrar para as crianças esse mundo da arte, pois é fazendo arte que podemos expressar quem somos, como nos sentimos e como pensamos.

## O TEATRO

### FORMAS NO TEATRO

Teatro é a arte em que um ator, ou conjunto de atores, interpreta uma história cujo objetivo é apresentar uma situação e despertar sentimentos, sensações e reflexões no público.

Que sentimentos seriam esses? Os mais variados possíveis. Na comédia, tem uma extensa história o teatro nos faz rir. Na tragédia, nos faz entrar em contato com dramas humanos profundos.

Em geral, o teatro está ligado a uma narrativa, a uma história com começo, meio e fim. Como a arte de contar histórias por meio da ação e do diálogo, o teatro tem uma extensa história na produção cultural da humanidade.

Um espetáculo de teatro pode originar-se de um texto, que pode ser um drama ou uma comédia, em forma de monólogo, diálogo ou musical, e é interpretado por um ator ou por um elenco de atores. Além do texto, dos atores e da equipe de montagem para o espetáculo acontecer é primordial a presença do público. É a plateia que vai receber toda informação e a beleza do espetáculo.

O teatro como conhecemos nasceu na Grécia antiga. A palavra Teatro vem do grego *théatron*, que significa “lugar aonde se vai para ver”. Naquela época, o teatro era um importante meio de educar os cidadãos que iam fazer as escolhas políticas que determinam o futuro da cidade. Assim ele nasceu também ligado à política. Alguns estudiosos apontam a origem do teatro ligada aos rituais sagrados dedicados ao deus grego Dionísio, considerado, por isso, o protetor do teatro e dos atores.

Teatro também é o lugar onde acontecem essas apresentações, muito embora exista também o teatro de rua.

No Brasil, o teatro teve início na época da colonização, organizado pelos padres jesuítas. Eles usavam as encenações para catequizar os indígenas. Nelas misturavam aspectos da vida local com o evangelho e a vida dos santos.

Existem muitos gêneros e concepções teatrais como comédia, drama, melodrama, musical, teatro de sombras, teatro de bonecos, ópera, teatro de rua, teatro de revista. Cada gênero tem sua própria maneira de ser e de se expressar.



## **O BRINCAR, O TEATRO E A CRIANÇA.**

O brincar é o principal modo de expressão da infância, segundo estudos feitos por várias áreas do conhecimento. Na brincadeira que faz com outra, ou sozinha, a criança teria oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de iniciativa e ser sensível a cada situação.

Nesse sentido, diferentes pesquisadores apontam o brincar por como facilitador da capacidade de imaginar e criar da criança. As teorias abordam o brincar como uma atividade aprendida na cultura, que possibilita às crianças se constituírem como sujeitos em um ambiente em continua mudança.

Para oferecer uma educação numa perspectiva criadora, em que o lúdico possibilite o estabelecimento de formas de relação com o outro, de decisão e criação. Sempre que as crianças mostram interesse em brincar entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam em grupo, suas competências na brincadeira.

Com o desenvolvimento das crianças, o modo de brincar se modifica. Quando bebê, eles brincam de esconde-esconde com as mãos (ora esconde, ora procura), com o controle do corpo e de seus movimentos, exploram a sala, manuseiam objetos, passando para imitar os colegas e repetir gestos e vocalização.

Aos poucos, conforme vão crescendo, as crianças passam a apreciar a brincadeiras tradicionais, passadas de geração em geração - tais como esconde-esconde, cabra-cega, fantoche, balanço, boneca, amarelinha, corda, gincana, etc. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças utilizam diferentes linguagens: corporal, musical e verbal para aprenderem com mais detalhes gestos e falas de pessoas, ou inventam roteiros alimentados por sua fantasia. Com o seu desenvolvimento, a criança passa apreciar jogos com regras.

Todas as formas de brincadeira aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências vividas em outras dimensões como: a linguagem verbal, linguagem artística, expressão corporal, etc.

Mediante os jogos dramáticos que a criança tem oportunidade de inventa, criar, recriar, pensa, lembra, ousa, relaxa, experimenta, fazer relação do imaginário e o mundo que a cerca.

Desta forma, a composição de atividades lúdicas que promovam um olhar diferenciado é importante para uma nova visão do mundo, contribuindo para atitudes mais solidárias e éticas na relação com companheiros e de um olhar confiante que possibilite continuar aprendendo e se desenvolvendo.

## TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Teatro na educação Infantil deve ser entendido como uma experiência completamente integrada às outras experiências vividas pelas crianças: a leitura de histórias, a brincadeira, a expressão plástica, a Música, o movimento.

Desde cedo, as crianças podem refletir sobre o que é específico desta arte: o espaço cênico, a presença de personagens, a dramaturgia, bem como sobre o cenário, o figurino, a maquiagem, objetos de cena, luz e som, elementos que compõem a linguagem teatral.

O Teatro é uma arte que integra várias experiências; ao fazer teatro a criança se coloca movimentando-se, expressando-se, falando e cantando, como forma de significar situações. Seus aspectos motores, afetivos e intelectuais se associam com as linguagens que ela está construindo, experiências muito importantes no processo de construção da própria imagem e sentido de si.

A expressão dramática deve ser valorizada e correlacionada com as atividades de desenvolvimento motor. Isso pode ser feito, por exemplo, quando propomos caminhadas imaginativa ou brincadeiras com fantoches e máscaras. Todos os jogos que trabalham com a fantasia são importantíssimos para as descobertas infantis. E para aplicá-los basta providenciar alguns materiais que estimulam a imaginação, como fantasias improvisadas, feitas de papel ou qualquer outro material disponível. Até mesmo o simples ato de vestir roupas velhas e coloridas diante de um espelho e improvisar livremente um personagem é algo capaz de mobilizar o poder imaginativo da criança e, simultaneamente, fazê-la conhecer o seu corpo e seus movimentos.

A experiência de interagir com diferentes parceiros as leva a imitar significativamente seus gestos, movimentos e expressões. Nessas brincadeiras, as crianças poderão ser apoiadas pelo professor ou pelos colegas na utilização de vários elementos característicos de teatro: fantasia, maquiagem, adereços, máscaras etc.

Viola Spolin é outra que contribuiu para o entendimento da expressão dramática e da improvisação teatral na educação escolar como procedimentos que estimulam a aprendizagem. Segundo a autora, “aprendemos através de experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isso é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com as equações” (SPOLIN, 1982, P.5).

A aprendizagem do fazer teatral, além de passar pelo aperfeiçoamento do brincar de faz-de-conta, também se beneficia de maior experiência das crianças em usufruir da contação de histórias que se faz no cotidiano na educação infantil, em que aprendem a lidar com as palavras e imagens às quais elas remetem.



As crianças pequenas interessam-se muito por histórias lidas, contadas ou dramatizadas pelo professor, nas quais ele se utiliza dos recursos expressivos da voz (entonações) e expressões corporal, recursos estes também fartamente utilizados no teatro. Se o professor sabe disto e procura aperfeiçoar sua leitura ou contação de história, com certeza proporcionará as crianças não apenas uma boa roda de história, mas contribuindo para aumentar o próprio repertório expressivo das crianças em seu faz de conta e em seu fazer teatral.

Com incentivo, as crianças aprendem os elementos necessários para teatralizar histórias conhecidas que fazem parte do repertório do grupo: assumem o papel de príncipes, princesas, fadas e bruxas, e, mesmo tão pequenos gostam de pesquisar os movimentos, gestos e expressões mais adequados para cada personagem ou situação, muitas vezes ensaiando-os diante do espelho.

Este processo também é enriquecido pela participação das crianças, desde pequenas, como espectadoras de apresentações teatrais, em especial de bonecos, de fantoches, de sombra ou de animação de objetos, expressões artísticas bastante semelhantes à sua própria maneira de brincar, pensar o mundo e se comunicar.

É importante reconhecer que as possibilidades expressivas e o repertório das crianças são fortemente apoiados também pelos gibis, desenhos animados, programas de televisão e cinema, que compõem um campo de ficção que alimenta continuamente o faz-de-conta e a imaginação infantis.

Apresentar-se para uma plateia é uma experiência muito importante para as crianças. Porém, não é a única que deve ser possibilitada a elas pelo professor. Afinal, a experiência teatral somente se completa na relação entre palco e plateia. O teatro depende do público para acontecer e nesse fato reside uma de suas maiores vantagens e forças. Dessa forma, revezar-se entre “ser ator” e “ser plateia” é igualmente importante. As crianças podem aprender a assistir e comentar o que viram depois de encerrada a apresentação, já que a plateia é uma parte orgânica da experiência teatral.

A partir dos 4 anos tornar-se possível para o grupo de crianças construir, com a ajuda do professor, os primeiros roteiros para encenações de histórias conhecidas, situações improvisadas, ou criações coletivas. Neste momento também as crianças começam a perceber a diferença entre o faz de conta e o teatro. Esta percepção, porém, não acontece naturalmente, e dependerá muito das observações e intervenções do professor. É ele quem nomeia o faz-de-conta organizado como “teatro”, organizando-as intencionalmente e incentivando as crianças a fazer e/ou assistir. Assim, o papel do professor é muito importante neste processo apoiando as crianças na criação de histórias e enredos para

dramatizar, na confecção de cenários e figurinos, e na utilização outros recursos teatrais, como iluminação e a sonoplastia, ele as apresenta aos códigos específicos da arte do teatro.

Ao assistir apresentações de teatro profissional e popular de fantoches, sombras ou atores, e ao participar de eventos como a Festa do Boi do Maranhão, do casamento na Festa Junina, dos cortejos de Carnaval, por exemplo, as crianças podem aprender elementos básicos dos roteiros dramáticos, quer nas diferentes formas de teatros, quer nas festas populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o teatro contribui para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, concluímos que o teatro na educação difere do teatro realizado por profissionais. Uma vez realizado em um ambiente escolar e gerado pelo o que a criança vivencia diariamente dentro e fora da escola, como em seu meio familiar.

A integração de todos os meios de expressão pode ser observada na própria atividade global e dinâmica, realizada espontaneamente pela criança no seu cotidiano: quando brinca, canta, joga, conta histórias, movimenta-se, enfim quando exprime das mais diferentes maneiras o seu potencial criativo.

O ato de brincar é próprio da criança; que brincando ela aprende mais e melhor, porque ela encontra equilíbrio com o mundo e desenvolve-se integralmente e que mediante o lúdico ela desperta para a aprendizagem de maneira prazerosa e agradável.

Ao destacarmos a expressão dramática na Educação Infantil, proporcionamos meios para a criança vivenciar diferentes papéis e ampliar sua imaginação e sua criatividade de modo prazeroso e alegre. E, indo além do momento presente, a ela damos oportunidade de se tornar, futuramente, um adulto com iniciativa e autonomia.

O uso do teatro em sala de aula facilita o entendimento das atividades, tornando-as mais acessíveis e interessantes. Com isso o teatro na educação infantil favorece benefícios a criança como aumento da autoestima, melhora da dicção, aprender a se relacionar-se em grupo, desperta a consciência corporal e motora, aumenta o interesse pela literatura, facilita o controle das emoções, permite que as crianças brinquem com o mundo da fantasia.

E esse é em particular o melhor caminho para o profissional de educação infantil trabalhar esta linguagem, integrando o teatro no seu trabalho profissional segundo o lúdico das crianças que é o meio de nosso trabalho para o desenvolvimento dos mesmos.



## REFERÊNCIAS

ARNOLD, Dana. **Introdução à História da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular para a educação infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002

HAETINGER, Max Gunther. **Movimento**. Edição Revisada, Curitiba, 2012. IESDE Brasil S.A

Orientações Curriculares: **expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**/ Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME-DOT, 2007.

SCHILICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **Educação, Corpo e Arte**. 2ª edição revisada, IESDE Brasil, Curitiba 2013.

SANTOS, Solange. **Por toda parte; volume único/ 1. Ed.**- São Paulo: FTD, 2013

SPOLIN, Viola, **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.42.

**Referencial Curricular para Educação Infantil**



# A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS



JANE AURORA COSME MAMPRIM

Formação em Magistério pelo Colégio São Vicente de Paula, Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Marcos, Pós Graduação em Recursos humanos na FAAP, Pós Graduação em Psicologia dos contos de Fadas pela Faeti, e Professora da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo.

## RESUMO

Este estudo é baseado na importância da literatura infantil e sua relevância na formação da criança. Tem como objetivo ressaltar o fundamentalismo da literatura em questões do dia a dia e auxiliar na resolução de conflitos. Existe um momento na vida das crianças em que elas gostam de utilizar fantasias, brincar com situações imaginárias e ouvir as mesmas histórias. As crianças não se cansam de ouvir histórias de contos de fadas que começam “Era uma vez...” e terminam com “viveram felizes para sempre”. Essa ideia cria a esperança de que as coisas na vida podem dar certo e elas podem ter sucesso em suas dificuldades. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contos de fadas; Crianças; Literatura; Infantil.

## INTRODUÇÃO

A história dos contos de fadas ajuda a lidar com as dificuldades do seu dia-a-dia, como: rivalidade entre irmãos, inveja, medo, relação com os pais, inferioridade, vingança, etc., e por isso elas pedem para ler diversas vezes a mesma história.

Utilizando os pensamentos mágicos das personagens, a criança fica aliviada por sentir raiva e ter outros sentimentos destrutivos em relação a uma bruxa malvada, sentir medo de um lobo voraz ou orgulho de um príncipe que consegue salvar a princesa e chega a um final feliz.



Como na vida, nos contos de fadas, o medo gerado por uma punição é fator limitador de crimes, por essa razão é que nas histórias, as pessoas más sempre perdem, tornando o herói ou a heroína mais atraente para criança.

As crianças se identificam com a coragem do príncipe, a sabedoria do rei, a fragilidade da princesa e a maldade da bruxa. Todos nós temos estas características em diversas situações de nossa vida.

Uma história prende a atenção, desperta a curiosidade, a imaginação e a criatividade, promove o enriquecimento na vida interior da criança, auxiliando-a a entender melhor as suas emoções. Assim como nas brincadeiras, as fantasias e os contos de fadas têm um papel importante no seu desenvolvimento emocional.

A leitura de contos de fadas deve ser estimulada pelos pais de forma natural, com o objetivo de promover a iniciativa e o desenvolvimento intelectual. Os pais podem brincar com as crianças, ajudar a construir uma fantasia e criar o hábito de ler uma história, sempre respeitando a vontade delas.

## **A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A ORIGEM DOS CONTOS DE FADAS**

Transmitindo conhecimento e valores de geração em geração, os contos que povoam as mentes infantis surgiu na Europa durante a Idade Média, porém, não foram feitos para serem histórias contadas a crianças. Como uma forma de divertir os adultos, as histórias contadas possuíam certas doses de violência, exibicionismo, estupro ou canibalismo.

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças. Assim, os contos começaram a ser narrados pelas amas, governantas, ou “cuidadora” de crianças, imortalizando as histórias de origem popular.

O grande problema desses ajustes é que, atualmente, as crianças só têm acesso aos contos adaptados, bem diferentes do texto original, o que acaba impedindo que sejam trabalhados conteúdos relevantes da história, afim de que estas se tornem “mais leves” ou para “não assustar” os pequenos leitores. Porém, fatos como abandono, diferenças raciais, a fome e a morte querendo ou não fazem parte da vida de todos, inclusive das crianças.

O francês escritor e poeta Charles Perrault (1628-1703) membro da alta burguesia, apesar de ter escrito várias obras para adultos, foi considerado “o Pai da Literatura Infantil”, por criar obras que muito agradou as crianças. Suas versões infantis eram cheias de mensagens de moral explícita com o objetivo de orientar e ensinar todos aqueles que às ouvissem. As características de suas obras eram marcadas por figuras de pessoas humildes como: lenhadores, serviçais, damas e cavalheiros, além de lindas paisagens francesas e suas campinas. Através dele os contos deixaram de ser apenas narrativas orais e se tornaram literatura.

Suas histórias mais conhecidas são: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Gato de Botas, Cinderela e o Pequeno Polegar. As publicações foram feitas 1697 sob o título Histórias ou contos do tempo passado com moralidades, embora tenha ficado conhecido pelo seu subtítulo: Contos da Mamãe Gansa.

Outros escritores também ficaram famosos por suas obras como: os alemães Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) conhecidos popularmente como os Irmãos Grimm. Em seus contos habitam feras, bruxas malvadas, madrastas perversas entre outros. Suas obras mais conhecidas são: A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho e a Gata Borralheira.

O conto de fadas que encantam as crianças, os adolescentes e até mesmo alguns adultos, possui algo inexplicável? Por que será que as pessoas ficam com os “os olhos maravilhados” quando ouve um Conto de Fada? E as crianças, por que insistem que a mesma história seja contada uma, duas, três vezes e mesmo assim continua se surpreendendo? Que tipo de literatura é essa capaz de emocionar e provocar os mais variados tipos de emoções?

A pedagoga brasileira Abramovich (2006) diz que:

*Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias"...).* (ABRAMOVICH, 2006, p. 20).



Nos contos de fadas, os nomes das personagens vão depender de suas características físicas ou emocionais como: A “Branca de Neve” tem esse nome por ter a pele branca como à neve; a “Bela Adormecida” se chama assim por ter dormido 100 anos... Dessa forma, identificar as personagens da história se torna mais fácil. Além do mais, nenhuma delas possui uma idade certa e possuem característica muito comum à infância como: medo, vergonha, ingenuidade, timidez. Os adolescentes também se identificam com as histórias, eles estão sempre querendo conhecer e dominar o mundo possui um espírito aventureiro e paixões avassaladoras. O adulto também se vê envolvido em todo este processo, ele acaba por não escapar do fascínio que a leitura e a expressão da criança que ouve o provoca.

Segundo Bettelheim (1980), quando as crianças pedem para que uma história seja relida várias vezes, pode ser porque aquele conto está atuando em seu inconsciente ajudando-a a resolver algum problema, que ela própria pode até não ter identificado qual é. Se a criança não fica entusiasmada pela história, isso significa que os motivos e temas não despertaram nela uma resposta significativa nessa altura de sua vida. O dia em que a criança perder temporariamente o interesse por esse tipo de conto pode ser porque os problemas que a tinham feito procurar a história foi substituído por outros, que podem encontrar uma melhor expressão num outro conto, por esse motivo é que a melhor opção é sempre ouvir a indicação da criança.

A repetição frequente do conto é importantíssima para que a criança possa aproveitar plenamente o que a história tem para lhe oferece ajudando na compreensão do mundo e de si própria.

O “Era uma vez”... ou “ Há muito tempo”... Mostra que a história que está sendo contada se passa bem longe do mundo real fazendo com que a criança imediatamente a reconheça; os personagens típicos dos contos como: as bruxas, as fadas, a madrasta, não estão lá por acaso, é através delas que as crianças se identificam com os personagens e com seus sentimentos.

O que vem depois do “Feliz para sempre...” pode significar para uma criança a ideia de esperança, de que as coisas podem dar certas e ter um final feliz, porém é importante salientar que para se conseguir esse sucesso é preciso enfrentar as diversidades que a vida impõe.

No Brasil, a literatura infantil teve seu início com as obras de Carlos Jensen, com “Contos seletos das mil e uma noites”, Figueiredo Pimentel com os “Contos da Carochinha”, Coelho

Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade, porém, Monteiro Lobato foi considerado o grande precursor da literatura brasileira, servindo de base ao início literário de muitas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vem depois do “Feliz para sempre...” pode significar para uma criança a ideia de esperança, de que as coisas podem dar certas e ter um final feliz, porém é importante salientar que para se conseguir esse sucesso é preciso enfrentar as diversidades que a vida impõe.

No Brasil, a literatura infantil teve seu início com as obras de Carlos Jensen, com “Contos seletos das mil e uma noites”, Figueiredo Pimentel com os “Contos da Carochinha”, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade, porém, Monteiro Lobato foi considerado o grande precursor da literatura brasileira, servindo de base ao início literário de muitas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª Ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- AGUIAR, V. T. de. **Era uma vez (contos de Grimm)**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São /Paulo: Moderna, 2000.
- EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: Dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papyrus, 2003.
- GRINSPUN, M. P. S. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, J. do P. **Princípios e Métodos de Orientação Educacional**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1992.



PIETRO, H. **Lá vêm Histórias**. Ed. Companhia das letrinhas, 2000.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Orientação Vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1981.

SCLIAR, M. **Um país chamado infância**. Porto Alegre: Sulena, 1989.

VON FRANZ, M. L. **A Individuação nos Contos de Fadas**. São Paulo: Paulus, 1980.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



# A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LIVIA BENFATTI MORGADO DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC); especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande ABC (UniABC); especialista em Direito Educacional pela Faculdade Campos Elísios; especialista em Políticas Públicas pela Faculdade São Luís de França; especialista em Ludoterapia no Contexto Educacional pela Faculdade Casa Branca.

## RESUMO

Este artigo busca explorar a importância da Educação Artística para o desenvolvimento infantil. Por meio de obras já publicadas sobre o assunto, aqui serão explorados a concepção de Arte, o seu uso como componente curricular na grade educacional, a sua importância para a estimulação da expressão, criatividade, sensibilidade, imaginação e formação cultural da criança. Não se atendo somente aos benefícios para a criança, esse artigo também busca explorar metodologias para a disseminação da Arte em sala de aula, explorando didáticas e orientando os educadores sobre formas de trabalharem isso com as crianças. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança; Arte; Educação.

## INTRODUÇÃO

A Arte é uma das mais refinadas formas de expressão. Passando por diversos momentos históricos ao longo do tempo, ela ainda se renova a cada dia e, além de sua função estética, também possui um papel importante na educação e formação cultural do ser humano. Nela está o poder de expressar e transmitir emoções por meio de tons e sobre tons, desenhos, pinturas, camadas de cores, nuance e rabiscos abstratos. Cada obra de Arte é única e repleta de significados.

Entre outras inúmeras possibilidades, a Arte está inserida na cena de uma peça de teatro; nas entonações de uma música; na cena dramática de um filme no cinema; no



desejo, no anseio e no prazer. Ela possui o poder de despertar reflexões e de traduzir o que as palavras não conseguem expressar.

Para tanto, neste artigo será explorada a origem da Arte e sua importância para a formação pessoal e cultural de cada indivíduo, com ênfase na educação infantil.

## **A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Arte é, basicamente, a expressão sensibilizada e concretizada das percepções humanas. Dotado de um olhar profundo e reflexivo, é possível identificar diversos significados presentes em uma única obra de Arte.

Ela sempre esteve presente na história da humanidade e, ao longo do tempo, tem tomado diversas proporções. Na pré-história, por exemplo, se tem conhecimento de que os homens tinham o hábito de fazer escrituras e desenhos sobre as rochas das cavernas.

Muitos desses desenhos permanecem intactos até hoje e demonstram uma forma interessante que os nossos ancestrais encontraram para expressarem sua Arte e deixá-la marcada na história da humanidade.

O desenho também foi uma grande ferramenta encontrada para a representação de valores e números gerais. Numa época em que a matemática ainda não era tão complexa como conhecemos hoje, sem todos os numerais e operações matemáticas que utilizamos no nosso cotidiano, os nossos ancestrais marcavam os números e quantidades por meio de tracinhos desenhados na areia ou nas rochas. Dali já se fundia a arte com a matemática.

Com o passar do tempo, essa Arte foi evoluindo e, conseqüentemente, se tornando mais sofisticada, mas sem perder a sua identidade. Cada período histórico, portanto, tem influenciado diretamente no estilo de Arte de uma determinada época (no caso da pré-história, um estilo de Arte mais rústico).

Entre os inúmeros estilos, podemos citar a Arte Barroca, o Expressionismo, o Modernismo, a Pop art, entre outros.

Exemplificando as características específicas de cada estilo artístico, podemos citar o Surrealismo, surgido no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, e conhecido pela combinação do representativo, do abstrato, do irreal e do inconsciente.

Por meio disso, podemos perceber que os momentos vividos na história da humanidade influenciaram diretamente nas expressões artísticas. Até hoje, quando observamos uma pintura artística, se a analisarmos em sua profundidade, perceberemos que sempre haverá traços do autor e do momento que o mundo vivia na época em que ela foi pintada.

Muitas dessas representações foram feitas também como forma de protestos, fazendo uso da arte como uma ferramenta para fins positivos. Ao retratar momentos tenebrosos na época das Grandes Guerras, ilustrando cidades destruídas e pessoas desabrigadas, a arte tinha um importante papel de manifestar o inferno que o mundo vivia, fazendo com que as pessoas refletissem sobre aquilo.

Além de estarem presentes nas obras de Arte, os estilos artísticos previamente descritos também podiam ser encontrados na literatura, na música, no teatro, etc. Logo, pode-se concluir que Arte foi uma ferramenta encontrada pela humanidade para estimulação da criação, imaginação e liberdade de expressão.

Por meio da definição de Arte e dos estilos artísticos previamente mencionados, podemos compreender que a Arte é de vital importância para o desenvolvimento cultural, sensitivo e criativo do ser humano, pois ela sempre esteve presente na história da humanidade.

Dessa forma, é trabalho dos educadores de hoje perpetuarem essa visão para as crianças em fase de desenvolvimento escolar, que levarão consigo um repertório artístico que influenciará na sua criatividade, na sua forma de expressão, no seu repertório cultural e na sua sensibilidade de enxergar o mundo com outros olhos.

Tendo em vista essa necessidade da Arte na grade curricular da educação, foi instaurada a Lei nº 5692/1971, que instituiu no currículo a Educação Artística. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

O aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, está escrito em seu artigo 26, parágrafo 2º, que: "a Arte é um patrimônio cultural da



humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, é muito comum ver uma sociedade que contesta a necessidade da Educação Artística na sala de aula, tornando-a, muitas das vezes, uma disciplina subestimada em relação às outras, que supostamente estimulam a razão - ao contrário da Arte, que é algo muito mais ligado à emoção. Entretanto, a Arte é vista de diferentes pontos de vista para cada pessoa, e cada um pode expressá-la do modo que quiser.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª Ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- AGUIAR, V. T. de. **Era uma vez (contos de Grimm)**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998.
- CARABALLO, A. **7 formas de despertar a criatividade das crianças**. Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/Artes/7-formas-de-despertar-a-criatividade-das-criancas>. Acesso em 27 ago. 2019.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São /Paulo: Moderna, 2000.
- EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: Dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papyrus, 2003.

- GRINSPUN, M. P. S. **Supervisão e orientação educacional**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, J. do P. **Princípios e Métodos de Orientação Educacional**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- PIETRO, H. **Lá vêm Histórias**. Ed. Companhia das letrinhas, 2000.
- PIMENTA. S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Orientação Vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1981.
- SCLIAR, M. **Um país chamado infância**. Porto Alegre: Sulena, 1989.
- VON FRANZ, M. L. **A Individuação nos Contos de Fadas**. São Paulo: Paulus, 1980.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.





# A GESTÃO DEMOCRÁTICA: PAPÉIS E DESAFIOS



MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes ( 2004 ), Professora de Educação Infantil na EMEI Vila Calu I.

## RESUMO

A gestão democrática na condução dos processos democráticos na escola, ancorando-se teoricamente o artigo analisa através de revisão bibliográfica sobre esse tema. Tem-se, pela pesquisa, que se para os integrantes da escola, os organismos a serem apropriados mais autonomamente, são ainda pouco significativos, já que não se reconhecem como participantes ativos no destino das instituições de ensino. No entanto, no momento de idas e vindas na consolidação da gestão democrática, surgem entendimentos que insistem na ideia de que constante contra os desvios numa atuação de natureza mais democrática.

**PALAVRA-CHAVE:** Gestão Democrática, Escola, Participação, Autonomia.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre o princípio da gestão democrática na educação se instalou, de forma mais efetiva, com base na promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde então, a questão da gestão democrática da escola tornou-se objeto de estudo e discussão nos ambientes acadêmicos, na mídia e em eventos, sendo apropriado muito mais por profissionais de outras áreas do que educacional.

Busca-se debater e propor novos modos de gestão como condição para atingir a efetiva qualidade da educação, notadamente a educação básica pública, visando romper com o paradigma tradicional da administração escolar e instalar novas estratégias que

contemplem a participação de todos os atores da escola e da comunidade escolar no trabalho pedagógico da escola.



Entretanto, o que se tem observado na experiência docente, no cotidiano da escola, é que os pais e os alunos não participam dessa discussão e, muitas vezes, os professores ficam alijados de um processo do qual são personagens principais, neste artigo o conceito de gestão democrática, que permeia as reflexões, parte de Veiga (2007, p.18), o qual afirma que para que ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nações administrativas e pedagógicas ali envolvidas, ou seja, os alunos e pais devem estar envolvidos no processo de gestão da escola para que haja a gestão democrática.

Nesse sentido, utiliza-se o conceito de participação de Diaz Bordenave (2010), segundo o qual há forças atuantes na dinâmica do processo participativo e, apesar da participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar:

A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoar. Isto é as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas (Bordenave, 2010, p.47).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar, por meio da pesquisa documental, os princípios de uma gestão democrática, a partir dos documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Projeto político-pedagógico da escola, a fim de compreender o limite do sentido de democracia no âmbito escolar.

A escolha do tema e as análises efetuadas se respaldam nos documentos oficiais que subsidiaram este estudo.

## **O CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A gestão democrática na educação pode ser interpretada a partir da chegada dos portugueses na colônia e a forma como aconteceu o início da educação no Brasil, em que os primeiros habitantes desta terra que viria, mais tarde, a se chamar Brasil, tiveram seus costumes e valores abafados e, porque não dizer, negados de forma arbitrária.

Num sucinto retorno à história da educação brasileira, é possível observar que o aspecto democrático nas políticas educacionais nunca existiu.

Os portugueses desembarcam no Brasil em 1500 e perceberam que, nas tribos indígenas, os responsáveis em transmitir os ensinamentos da sua cultura era a própria família e o índio mais velho da tribo, conhecido como cacique.

Os jesuítas vieram em seguida, 1549, com o intuito de pregar a religião católica e alfabetizar os índios com essa doutrina.

Sem respeitar os seus costumes e sua cultura, o ensino era realizado nas ocas, consideradas as primeiras escolas do Brasil (Romanelli,1987).

Em 1759, Marques de Pombal, que governava Portugal nessa época, expulsou os Jesuítas do Brasil e, pela primeira vez, a educação na colônia passou a ser de responsabilidade do Estado.



Desde então, a educação no Brasil sempre esteve dividida entre que tinha mais recursos econômicos e os que nada tinham. Independentemente da categorização pública ou privada.

Proclamada a Independência do Brasil, em 1822, a educação ocupou um lugar importante, de fato que se consolidou com a primeira Constituição, outorgada em 1824, tornando a instrução primária gratuita para todo cidadão perante a lei.

Com a Proclamação da República, em 1889, mais uma vez tornou-se necessário reavaliar a educação no país, sendo um período marcado por diversas reformas na educação.

Na estrutura educacional brasileira, até 1930, não existia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinassem os sistemas de ensino.

Uma das primeiras medidas do governo provisório, instalado com a Revolução de 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, conferindo a União o poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país.

A realidade naquele momento exigia mão de obra especializada para as indústrias e era necessário investir na educação (Shiroma, 2000).

Em 1937 é outorgada uma nova Constituição, enfatizando o ensino profissionalizante no artigo 129:

*A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundado institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.*

O ano de 1964 foi marcado pelo golpe militar e no início da década de 1970 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 5.692.

Com o fim do regime militar aprovou-se uma nova Constituição, que cita a gestão democrática na escola no artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei.



Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os sistemas de ensino passaram a se organizar de modo compartilhado entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração.

Em 1996, com a emenda constitucional nº14, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef.

O Fundef foi, na sequência, regulamentado pela lei nº9. 424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo decreto nº 2. 264, de junho de 1997, sendo implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

O processo de municipalização é evidenciado como o veículo de mudança de uma educação de fracasso e de exclusão para uma educação de qualidade, diante da perspectiva de mais participação e controle dos atores da educação, ou seja, uma gestão mais democrática, No art.206, inciso VI Constituição Federal, estabelece-se, prescritivamente, o caráter democrático permeia a intenção do Estado ao oficializar que:

*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade. VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.*

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14 o caráter democrático é reforçado por meio da gestão democrática:

*Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da*



*escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.*

O princípio da gestão democrática encontra-se reforçado também no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura, como direito dos pais, a participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, terem conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente.

Conforme Cária (2006), embora a gestão democrática não tenha ainda se efetivada de fato, legalmente ela já é uma realidade, faltando apenas ser implantada na prática e no cotidiano da escola.

Para isso, o processo de gestão da escola já prevê a participação coletiva em diversos procedimentos formais e regulamentares da escola, como: a elaboração do projeto político pedagógico, os conselhos e colegiados ou equivalentes, que são processos democráticos, pois é uma ligação da escola com a comunidade e possibilita uma ruptura da gestão verticalizada e autoritária do diretor.

O regimento escolar expressa o projeto educativo da escola por isso deve ser construído coletivamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, permitindo que a escola expresse sua identidade sem perder de vista à legislação e as diretrizes e políticas educacionais nacionais e estaduais. Vale ressaltar que, na forma da lei, a gestão democrática está limitada ao ensino público, o que conforme Cária (2006) merece questionamentos, uma vez que o princípio democrático é assegurado a todos os cidadãos brasileiros e não apenas aqueles que se formam no ensino público.

O apelo sistemático à adoção de medidas descentralizadoras e mais democráticas no campo educacional se intensificou a partir da década de 1990, mais especificamente após a Conferência Mundial de Educação para todos em Jontiem, Tailândia, que foi financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

Desse evento participaram representantes de 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos.

A partir das prerrogativas dessa conferência, a educação passou a ocupar espaço nas discussões e agenda dos governos, em nível global, o que deu origem a novas conferências



e a diversos documentos oficiais contemplando metas para atingir a educação de qualidade.

Entre as diversas prerrogativas encontra-se o princípio democrático da gestão escolar.

Os anos 1990 foram também palco de uma ampla reforma do estado nacional, orientada por ideias neoliberalistas e, nessa esteira, vem ocorrendo uma profunda reforma na área educacional para adequar a estrutura educacional brasileira a um processo de reconfiguração do papel do Estado brasileiro.

A reforma trouxe uma reformulação no campo educacional: de uma administração burocrática mais centrada numa concepção autoritária para uma administração gerencial.

Seu foco se apresenta articulando aos princípios democráticos, mas, ao mesmo tempo, com características de gestão empresarial, baseada na política de responsabilidade e na gestão por resultados.

Nesse novo modelo de gestão incentivam-se práticas que priorizem, pela via democrática, a efetiva participação política, social, econômica e cultural da comunidade escolar, sendo a municipalização uma das políticas adotadas pelo Estado como forma de transferir a gestão da educação e seus recursos às comunidades.

Com a ampliação da municipalização do ensino em todo país, a partir de uma retórica que visa a melhorar a qualidade da educação básica, a responsabilidade da educação pública vem sendo transferida aos municípios e, em troca, eles poderão reaver recursos retidos para a manutenção dessa educação.

De acordo com Trojan (2009), a reforma do Estado e a redução dos gastos públicos causaram impactos na gestão do sistema na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de avaliação.

Entre os principais objetivos proclamados pelas reformas, em nível internacional, consta a melhoria da eficácia da atividade administrativa, a melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos o aumento da produtividade na administração do Estado e, especialmente, a redução dos gastos públicos, cujos principais instrumentos utilizados foram à privatização e a descentralização (Souza, 2011), ou seja, podem ser identificados quatro grandes objetivos centrais nas orientações internacionais que balizam as reformas do Estado: a) melhoria da eficácia da atividade administrativa educacional; b) melhoria da



qualidade na prestação dos serviços público da educação; c) diminuição das despesas públicas; d) aumento da produtividade da administração do Estado.

No caso do Brasil, os reflexos dessas orientações em nível da educação podem ser observados no Plano diretor de reforma do aparelho do estado, que tem como um dos princípios fundamentais a mudança no modelo de gestão do Estado e, por consequência, nas políticas públicas, como gestão da educação.

Um dos princípios orientadores do plano é o de que o Estado só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado, ou que apliquem os recursos do Estado, no conjunto, as estratégias apontadas põe esse plano são a privatização, a publicização e a terceirização.

É neste contexto que se insere o discurso da gestão democrática da educação no Brasil, um espaço tenso e contraditório em que democracia ainda um processo de consolidação.

## **GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA**

Conforme Bastos (2016), o primeiro movimenta de participação na gestão da escola pública foi dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira, como secretário da educação (1931-1935), o primeiro a relacionar democracia com administração na educação.

Colares (2016) também afirmam que, a partir do final dos anos 1980, começaram a surgir ideias de que era necessária a participação da comunidade nas discussões dos problemas educacionais e de outras questões que estavam relacionadas ao interesse da comunidade, oportunizando a democracia na escola.

Os movimentos reivindicatórios dos professores favorecem a discussão sobre o modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da escola, propondo a sua superação e a democratização.

Com a globalização e as novas necessidades do mundo, a gestão participativa passou a ser uma das premissas para uma participação popular no sentido de construir uma identidade e autonomia da escola.

Conforme Paro (1986), a gestão participativa é construída pelas forças políticas, viabilizando o bem comum no contexto social na qual a escola está inserida, pois a escola e a comunidade estão dialeticamente constituídas.

Repensar a teoria e a prática no sentido de adequar alguns controles formais e incentivar a gestão participativa na educação constitui-se instrumentos de construção de uma nova cidadania:

*Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (Paro, 1986, p.46).*

Enfatizar que gestão participativa é um processo com resultados em longo prazo, pois é necessária a ruptura de velhos hábitos de uma gestão centralizada no diretor para uma gestão que valoriza a participação de todos que fazem parte da escola e toda a comunidade na qual a escola está inserida.

Nesse mesmo sentido. Hora (2015) defende que a escola tem de realizar um trabalho com pais, funcionários e alunos para que todos possam compreender que a instituição é um espaço de referência da comunidade sendo aberta a reuniões e sugestões com os mesmos.

Para o planejamento elaborado com a participação de todos é o principal instrumento para desenvolver a gestão participativa o principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro do qual os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que com poder de decisão, estabelecerão uma política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

O gestor é o responsável em implementar a democracia na escola pública, ele deve proporcionar a todos os membros envolvidos um ambiente escolar agradável, com a interação de todos na busca de realização de um trabalho pedagógico coletivo, construindo



uma identidade próprio para a escola com resultados satisfatórios e eficazes em todos os segmentos.

Segundo Luck (2015.p.37),

*O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto, isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva.*

Diante do exposto, entende-se que a gestão participativa ainda é um conceito desconhecido para muitos diretores que desejam continuar seguindo uma linha autoritária, como o único dono do saber e das decisões tomadas na escola.

Esta prática não tem mais lugar na sociedade atual, pois, independente da vontade dos gestores, a escola está articulada com a sociedade, segundo os princípios constitucionais democráticos, e não se admite mais uma gestão verticalizada daqueles que são parte constitutiva do processo pedagógico.

Sem a participação do aluno e suas famílias e dos professores não há educação e, muito menos de qualidade.

Dado divulgado nas médias tem mostrado que as escolas que têm o nível de aprendizagem mais alto são aquelas onde ocorre a gestão democrática com a participação de todos os funcionários e da comunidade, na qual se encontram inseridas.

O problema sempre vai existir afinal a educação trata de relações entre pessoas, com experiências, interesses e expectativas diferentes.

Porém, quando o trabalho educativo é realizado com responsabilidade, diálogo e comprometimento, com todos assumindo responsabilidade, o trabalho coletivo torna-se mais produtivo e os problemas podem ser solucionados no coletivo.

## **A DIFERENÇA ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E ADMINISTRAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

De acordo com Martins (2014. P.165), administração é o processo racional de organização, comando e controle.

O administrador que estabelece as regras do jogo, e não os membros da unidade, cabendo a estes apenas implementá-las.

O sentido de gestão democrática caracteriza-se pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho.

Está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e em sua efetivação.

Como argumenta o referido autor, na administração tradicional tem-se um líder na qual a ação é mais individual e centralizado.

Já o conceito de gestão traz a ideia de uma organização onde cada um é parte do processo de administração e do sistema com um todo.

Assim, espera-se que num processo de gestão ocorra um desenvolvimento e aperfeiçoamento de ação coletiva e de espírito de equipe, ou seja existe uma intenção democrática e espera-se a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico.

Nesse sentido, segundo Martins (2014), o diretor tem como papel fundamental liderar o desenvolvimento do processo de superação do sentido administrativo para o de gestão e, para isso, é necessário que esteja consciente desse papel, bem, como, estar disposto a atuar em plenitude para conseguir a adesão de todos os demais elementos da escola a uma gestão democrática e participativa.

Importância do comprometimento do gestor na gestão democrática é destacada também por Paro (1986, p.160), que compara o sentido dos dois termos administração e gestão.

A administração escolar inspira na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho



cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Pelo exposto, a administração escolar implica uma forma de trabalho verticalizada e hierarquizada.

Nesse modelo a maior parte dos funcionários da escola não tem nenhuma relação com o poder de decisão e sugestões, a comunidade, na maioria das vezes, não participa, o diretor tem sua função específica, sendo o responsável por tudo na escola.

Na gestão escolar a forma de organização é diferente, pois diretores, professores, funcionários no geral, pais e alunos tem a participação considerada fundamental na tomada de decisões, sempre com responsabilidade e respeito por todos.

Entretanto, não basta mudar as palavras ou termos, pois a perspectiva da gestão traz inúmeros elementos relacionados a uma perspectiva gerencial do campo empresarial, muito criticada por diversos pesquisadores, devido á ideia do gerenciamento da educação como serviço e como mercadoria.

Portanto, a gestão democrática como política pública apresenta a sua complexidade e não é um processo tão simples como muitas vezes tem sido difundido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ficou evidenciado que a gestão democrática educacional, não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola e a comunidade, até chegar a sala de aula.

É importante que pais, professores, conselhos, funcionários participem de toda a proposta pedagógica da escola para que ela seja, dentro do possível, democrática e participativa,

O fator participação foi tomado como o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, pois possibilita o conhecimento dos objetivos e metas da escola, o conhecimento da estrutura e da organização da dinâmica escolar, assim como das relações que se estabelecessem dentro da escola e com seu entorno.

É neste ambiente que se destaca a figura do gestor, como líder e responsável pela construção e condução do trabalho pedagógico da escola de forma democrática e responsável.

Não é uma missão fácil para o gestor, pois ele é o responsável em conduzir o processo democrático e realizar uma ruptura com a visão autoritária e conservadora histórica na educação brasileira, como foi relatado ao longo deste texto.

Os órgãos governamentais instituem propostas e regras por meio de documentos formais, mas ao gestor cabe conhecer a legislação e saber usufruir dos princípios legais para tornar a gestão da escola, na prática, mais democrática.

A gestão democrática é um processo complexo, mas possível, e não passa apenas pela eleição de diretores, mas principalmente pela elaboração do projeto pedagógico, que é o grande articulador do processo democrático da escola, quando o gestor mobiliza a comunidade escolar para que se comprometa e participe dos processos decisórios e pedagógicos da escola.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão escolar. Curitiba: 2009.
- BASTOS, João Batista. Gestão democrática. Rio de Janeiro.2003.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
- CÁRIA, Neide Pena O gestor escolar e a função educativa. Puc 2012
- COLARES, Anselmo Alencar, A construção da democracia participativa: História e gestão democrática educacional Campinas: Autores Associados.
- HORA, Dinar Leal, Gestão democrática na escola. São Paulo: Papirus, 2015.
- MARTINS, José Padro. Administração escolar. São Paulo: Atlas 2014.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar. SÃO Paulo: Cortez, 1986
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis> Vozes, 1987.
- SHIROMA, Eneida Oto, Polític Educacional. Rio de Janeiro DP&A, 2000.







MIKAELLY DE SOUSA ROCHA PAN Y AGUA

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Campos Salles.

## RESUMO

O assunto a ser abordado neste estudo tem como intuito mostrar a importância do ato de desenhar para a criança desde a primeira infância para que ela seja respeitada em sua criatividade e realizações plásticas. A história do desenho (ou “pré-história”) começa quase que ao mesmo tempo em que a do homem. Nas cavernas ficaram gravados, por meio de desenhos, os hábitos e experiências dos primitivos “homens das cavernas” que usavam as pinturas rupestres como forma de se expressar e comunicar antes mesmo que se consolidasse uma linguagem verbal. A escrita deste artigo tem como base as pesquisas bibliográficas acerca do tema elucidado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Infantil; Artes; Desenho.

## INTRODUÇÃO

Para Friedmann (2005), no curso evolutivo da humanidade, segundo a pesquisa moderna talvez um milhão de anos antes de surgir HOMO SAPIENS, depara-se com espécies a caminho da humanização. Os chamados “homínidas” deixam vestígios em forma de desenhos que permitem inferir uma existência já de certo modo consciente-sensível-cultural.

Não temos, aqui, a pretensão de saber como o homem adquiriu essas características, nem tampouco em qual ramo dos nossos precursores se deu a fusão de tais qualidades. Queremos constatar apenas que a técnica do desenho existe há muito tempo. E mais, entendemos que precisamente na integração do consciente, do sensível e do cultural se baseiam os comportamentos criativos do homem. Somente ante o ato intencional, isto é,

ante a ação do ser consciente, faz sentido falar de criação. Sem a consciência, prescinde-se tanto do imaginativo na ação, quanto o fato da ação criativa alterar os comportamentos do próprio ser que agiu. (....)

Segundo Friedmann (2005) o comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo que ele, indivíduo, nasce e cresce. Ainda vinculado aos mesmos padrões coletivos, ele se desenvolverá enquanto individualidade, seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações. A cultura serve de referência a tudo que o indivíduo é, faz, comunica à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda possível criação.

Como processos intuitivos, a estudiosa afirma que os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade.

Inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas sensíveis diferentes, todo o ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade.

Queremos, antes de tudo, precisar a palavra sensibilidade junto ao desenho, definindo-a no sentido em que aqui a usamos “o desenho infantil”. A sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida. Todas as formas de vida têm que estar “abertas” ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem tem que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia.

## **A HISTÓRIA DO DESENHO INFANTIL**

Na concepção de Friedmann (2005) uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente. Uma outra parte, porém, também participa do sensório, chega ao nosso consciente. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas. É a nossa percepção. Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações.



A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, portanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser, dentro do não ser.

Nessa ordenação dos dados sensíveis estruturam-se os níveis do consciente; ele permite que, ao apreender o mundo, o homem aprenda. Também o próprio ato de desenhar permite que se compreendam situações atemporais por meio da imaginação.

Segundo estudiosos como Garcia e Gullar (apud SANS, 2007), apesar de o início do século XXI mudanças muito rápidas em acontecendo de modo geral, sobretudo com o surgimento de novas tecnologias e mídias, a criança ainda possui características no ato de desenhar que mantêm um esquema atemporal de representação gráfica. Claro que a cultura de nosso tempo influencia sobremaneira a conduta e gostos da criança. Há mudanças cruciais na sociedade que interferem na família e na escola de forma aparentemente irreversível.

*A influência da tecnologia é evidente na educação infantil, visto que hoje a criança é induzida a novos tipos de interesses. Devido a essa rapidez na mudança do comportamento social, ainda faltam estudos para o conhecimento adequado sobre o desenho infantil nos dias atuais. Entende-se que as crianças das classes média e alta estão cada vez mais sintonizadas em novos modelos de brinquedo e jogos eletrônicos, enquanto as crianças mais carentes utilizam o desenho com maior frequência por não possuírem entretenimentos tecnológicos. (SANS, 2007, p.40).*

Em estudos realizados sobre o histórico do desenho infantil é interessante citar a pesquisa realizada pela Cartoon Network em três capitais brasileiras com mil crianças entre 6 e 11 anos. O resultado da pesquisa demonstrou que o objeto do desenho infantil não é mais o brinquedo: 46% das crianças entrevistadas apontaram a roupa como presente favorito, ficando 33% para os brinquedos. Os videogames ficaram com 10%. A preferência é ver televisão, sendo seguida por brincar (Fortuna, 2004).

Essa pesquisa feita há poucos anos muito provavelmente não representa a preferência de certa elite nos dias de hoje, em que a internet teria consideráveis pontos de favoritismo.

Quanto ao desenho da criança como ato espontâneo é evidente que também está sofrendo influências perante as opções eletrônicas estão em voga.



*Diante do suposto progresso em que estamos inseridos, o desenho infantil necessita, urgentemente, de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades, inclusive por desenvolver a criatividade como um componente importante para a vida de modo geral. Muitos adultos criticam o desenho infantil por não conhecerem seu real valor. Esperam que as crianças desenhem representando o realismo absoluto e esquecem ou ignoram a própria validade da Arte, há muito está desvinculada desse conceito. (SANS, 2007, p.41).*

A representação da imagem de um objeto depende dos padrões dos desenhistas e do propósito de seu desenho. Arnheim (1980) afirma que, mesmo na prática adulta, um mero círculo ou ponto pode ser suficiente para representar uma cidade, uma figura humana, um planeta. De fato, ele pode servir a uma dada função muito melhor do que a semelhança mais detalhada. Assim diz:

*Quando uma criança se retrata com um simples padrão de círculos ovais e linhas retas, pode fazê-lo não por ser incapaz de produzir um desenho mais fiel, mas porque o simples desenho preenche todas as condições que espera encontrar um retrato. (ARNHEIM, 1980, p.158).*

Sérgio Garcia e Bernejo Pizarro (1978) muito bem situam o processo do ato de desenhar entre o homem maduro e a criança. O desenho do homem maduro divide-se em dois segmentos: o perceptivo- que capta as coisas como são, com todos os seus detalhes e o expressivo que projeta o significado de suas criações.

Os primeiros estudos sobre a produção gráfica das crianças datam do final do século passado e estão fundados nas concepções psicológicas e estéticas de então. É a psicologia genética, inspirada pelo evolucionismo e pelo princípio do paralelismo da filogênese com a ontogênese que impõe o estudo científico do desenvolvimento mental da criança (Rioux, 1951).

As concepções de arte que permearam os primeiros estudos estavam calcadas em uma produção estética idealista e naturalista de representação da realidade. Sendo a habilidade técnica, portanto, um fator prioritário. Foram poucos os pesquisadores que se ocuparam dos aspectos estéticos dos desenhos infantis. Luquet (1927 - França) fala dos 'erros' e 'imperfeições' do desenho da criança que atribui a 'inabilidade' e 'falta de atenção', além de afirmar que existe uma tendência natural e voluntária da criança para o realismo.



Sully (1933) vê o desenho da criança como uma 'arte embrionária' onde não se deve entrever nenhum senso verdadeiramente artístico, porém, ele reconhece que a produção da criança contém um lado original e sugestivo. Sully afirma ainda que as crianças são mais simbolistas do que realistas em seus desenhos (RIOUX, 1951).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São os psicólogos, portanto, que no final do século XIX descobrem a originalidade dos desenhos infantis e publicam as primeiras 'notas' e 'observações' sobre o assunto. De certa forma eles transpõem para o domínio do grafismo a descoberta fundamental de Jean Jacques Rousseau sobre a maneira própria de ver e de pensar da criança.

As concepções relativas a infância modificaram-se progressivamente.

A descoberta de leis próprias da psique infantil, a demonstração da originalidade de seu desenvolvimento levaram a admitir a especificidade desse universo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. **Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas**. Rio de Janeiro: Papers, 2004.
- ARGAN, G. C. **Arte e crítica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1988.
- BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 1998.
- CAMPOS, D M. **O teste do desenho como instrumento diagnóstico de personalidade**. São Paulo: Vozes, 2007.
- CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula: Escola da Vila**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- DAVIDO, R. **A descoberta do seu filho pelo desenho**. São Paulo: Artenova, 1972.
- FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FUSARI, M. F. de R. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

GAN DARA, M. I. **Desenho Infantil: um estudo sobre níveis do símbolo**. São Paulo: Texto Editora, 2003.

GREIG, P. **A criança e seu desenho: nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado pela criança**. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2006.

LA TAILLE, Y. de. et al. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.

LEO, J. H. Di. **A interpretação do desenho infantil**. São Paulo: Artmed, 1991.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.

MEREDIEU, F. **O desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. Ed. Loyola, São Paulo, 1994.

PIAGET, J. **A formação dos símbolos na Infância**. PUF, 1948

RABELLO, S. **Psicologia do Desenho Infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

READ, H. **Educação Através da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

SANS, P. de T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SILVA, S. M. C. da. **A constituição do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.





# A SALA DE LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO COMO AMBIENTE DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA



NÁDIA PORTELA LOPES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade UNIVESP (2013); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Português da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

## RESUMO

Diversos estudos têm sido realizados acerca da importância de práticas pedagógicas de imersão e incentivo a leitura literária na escola. O presente artigo pretende contribuir para uma ampliação do estudo do tema, especialmente no que tange às ações realizadas pelas salas de leitura, nas escolas da rede municipal de São Paulo. Após apresentar uma visão teórica sobre concepções de formação leitora, faz-se um apanhado histórico do projeto institucional da sala de leitura, e as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos com respeito às diretrizes para sua organização e funcionalidade. Ao final, para validar o estudo, realiza-se a análise de uma pequena entrevista com dois professores orientadores de sala de leitura que atuam na rede pública com as séries do ensino fundamental, buscando traçar um panorama das ações de incentivo a leitura literária, bem como perceber em que aspectos se encontram os maiores desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Literatura. Leitura literária. Sala de leitura. Formação de leitores.

## INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta expõe uma análise acerca das ações afirmativas de promoção à literatura e à formação do leitor literário realizadas nas salas de leitura nas escolas da prefeitura do município de São Paulo.

Por meio de estudos sobre as concepções de leitura literária e o percurso histórico das salas de leitura nas escolas municipais, buscamos traçar um panorama das ações e práticas adotadas e perceber em que aspectos se encontram os maiores desafios.



Como justificativa social, a pesquisa visa a contribuir para uma ampliação do estudo do tema, especialmente no que tange ao incentivo a leitura literária.

A escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas; é o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Nessa perspectiva, os espaços de leitura detêm as estratégias necessárias para que a escola amplie o contato do aluno com as diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade.

As Salas de Leitura na rede municipal de ensino de São Paulo, parte da matriz curricular de todos os alunos do Ensino Fundamental, no decorrer de seus 45 anos de existência, apesar de diversas mudanças, tanto no que se refere a sua estrutura física quanto à organização de seu trabalho junto à comunidade escolar, é fundamental no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores.

Nesse contexto, a literatura propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. As sessões de leitura provocam a formação de novos padrões e o desenvolvimento mental, social, cultural e crítico.

As histórias estão presentes em nossa cultura e o hábito de contá-las e ouvi-las tem inúmeros significados: cuidado afetivo, construção da identidade, desenvolvimento da imaginação, capacidade de ouvir o outro e a se expressar, resistência.

Da infância a juventude é um período crucial para formação do indivíduo e a leitura de suma importância no seu processo cognitivo, social, histórico e cultural. Sendo assim, as ações de incentivo à leitura e a promoção do livro são úteis, necessárias e importantes.

Nessa perspectiva, as salas de leitura, existentes da rede municipal de ensino, configuram-se como um ambiente que cria formas de incentivo à leitura de diferentes tipos, como fonte de prazer, uma vez que estimula o gosto pela leitura desde a infância, ao promover momentos de leitura e contação de histórias, sendo um lugar no qual a criança e/ou adolescente pode escolher os livros para leitura, apreciar e participar das rodas de leitura e, até mesmo, envolver a família, ao compartilhar sua leitura realizadas dentro ou fora da escola, por meio do empréstimo de livros.



## O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O texto literário vem há tempos encantando o ser humano. Desde os primórdios da humanidade essa prática de narrar e ler histórias vem servindo como fonte de conhecimento e como forma do homem transmitir e compreender a realidade circundante.

Na Antiguidade clássica, organizavam-se concursos de teatro e de declamação de epopeias para divertir a nobreza nos intervalos entre uma guerra e outra. Mas, ao mesmo tempo em que divertia, a literatura desempenhava outras funções: histórica, ao contar as origens do povo; religiosa, ao explicar a diferença entre deuses e homens; social, ao elencar as normas de comportamento recomendadas aos cidadãos; e política, ao estabelecer um elo de identidade entre os indivíduos pertencentes a uma determinada nação (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 12).

Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de se criarem instituições especializadas para a transmissão do patrimônio literário. Tais instituições, além do papel político de sedimentarem a identidade nacional, assumiram o papel, não menos político, mas perverso, de discriminar os cidadãos entre si. Desse modo, os filhos da nobreza frequentavam as aulas de literatura para, com os autores clássicos, exercitar a retórica, tão necessária para fazer valer suas ideias e assim dominar melhor seus compatriotas das classes inferiores.

No Brasil-Colônia, os jesuítas também fizeram uso político da literatura, principalmente ao lançarem mão da dramaturgia, para inculcar nos selvagens a fé cristã. Com a independência, a literatura cumpriu um papel fundamental na edificação dos símbolos nacionais, contribuindo, assim, para a construção da nossa identidade.

Cem anos depois, ainda estávamos construindo nossa identidade, mas, agora, com a visão crítica e com as experimentações estéticas dos modernistas. Dizer “não” a uma realidade inaceitável e sugerir possibilidades, ainda que utópicas, de mudança passou a ser a postura preferencial da literatura desde que se instaurou a Modernidade.

Sim, a literatura e as artes são o que nos torna mais humanos; sua extinção é tão grave quanto a das espécies animais e vegetais que lutamos por preservar. Ler é atitude valorosa e imperiosa, estratégia de vivência e sobrevivência, um oásis de reflexão e renovação de sentidos perante a sociedade na qual estamos inseridos. É ferramenta imprescindível para

a participação em toda a riqueza histórica e cultural produzida pela humanidade e, também, é um meio legítimo de expressão particular e dialógica no mundo. O exercício da leitura da literatura é a condição essencial para constituir o universo pessoal do sujeito.

Em seu artigo, Antônio Candido, “O direito à literatura” (2004), compara a visão das elites sobre as classes populares em subalternos no espaço doméstico. Ou seja, assim como os empregados não precisam comer sobremesa, porque não estão acostumados (referência a seus tempos de menino em Poços de Caldas), também não vão gostar de literatura. Entretanto, é certo pensar que aquele que provar da sobremesa, independente da classe a qual pertence, vai querer comer todos os dias. Neste mesmo artigo, Candido menciona várias experiências de sucesso em que se ofereceram autores clássicos a trabalhadores pobres. Prova do alcance universal da literatura. Portanto senso estético é uma questão de oportunidade.

Ainda segundo o autor, num discurso comparativo, se para preservarmos a vida no planeta precisamos manter o equilíbrio do ecossistema, para mantermos o nosso equilíbrio psíquico, precisamos do sonho; para o equilíbrio social, precisamos da ficção, em qualquer nível, da literatura popular à alta literatura, passando pelas telenovelas. Desta última se encarregam os meios de comunicação de massas; Neste sentido, quem se encarrega de preservar/veicular a literatura? Muito poucas pessoas, ou melhor, instituições, e estas vêm, cada vez mais, perdendo espaço e prestígio dentro da sociedade.

Aqui entra o papel do Estado, da escola e das instituições particulares que se preocupam com a elevação no nível cultural da sociedade, embora estas últimas visem mais à isenção fiscal decorrente dos investimentos na área.

É na unidade escolar que a leitura e a escrita devem ter seu lugar de direito social garantido, de forma democrática, oferecendo a conquista e o aprimoramento dessas ferramentas a todos.

Em nossa cultura, a leitura de literatura é frequentemente relacionada a um conteúdo de escola, desprazer, obrigação e cobrança. É incontestável que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade e é de suma importância no cotidiano do homem pós-moderno.



Em seu conhecido ensaio, “O texto não é pretexto”, Marisa Lajolo (apud ZILBERMAN, 1984) denuncia o uso inadequado do texto literário na escola. Usado para ensinar gramática, moral, história da literatura, história pátria, aumentar o vocabulário, ou como mote para inspirar redações, o texto literário não cumpre o que a autora considera sua principal função: transformar o aluno num leitor.

De modo geral, e principalmente no âmbito escolar, a literatura propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com o texto literário provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico; ao ter contato com o texto literário o leitor passa por um processo de desenvolvimento mental muito complexo. Principalmente porque ela passa a conhecer o meio em que vive e (possa) a questioná-lo; uma vez que a escola ocupa um espaço privilegiado na vida de todos nós. Ela influencia na construção de nossas identidades e projetos de vida

A escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas; é o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as estratégias necessárias para que a escola amplie o contato do aluno com as diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade.

## **A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS**

Segundo Colomer (2003, p.35), desde a década de 1980, os estudos que versam sobre a literatura infanto-juvenil buscam compreender a dinâmica da interação que se estabelece entre o leitor e o texto, além de estudarem as mudanças na produção destinada a este público. O fato é que, para se formar um leitor literário, não basta à aquisição de novos títulos, ou mesmo a inauguração de novas bibliotecas. Este deve ser um projeto amplo que ultrapassa as barreiras da alfabetização e desenvolve-se através de um trabalho de construção do significado do texto, formação dos sujeitos para uma cultura letrada, trabalho de formação de bibliotecários, professores de leitura e também a adequação de espaços que possam acolher e fomentar o gosto dos sujeitos para o texto literário.



Nas discussões sobre o tema, diversas são as opiniões dos autores a respeito do momento e a forma adequada de conduzir a formação do leitor literário. Bamberger (1991) e Coelho (1993), afirmam que é na primeira infância o momento ideal para o desenvolvimento das capacidades leitoras, mesmo que os indivíduos não dominem os códigos da leitura e escrita. Cosson (2009) defende que não se pode esperar que os bons leitores se formem somente a partir de leituras de bons textos literários, sendo necessário oferecer a chance de experimentar diferentes formas de leitura, antecipando os fatos e fazendo inferências a partir do contexto e de um conhecimento prévio que já trazem de seus lares.

Diante do exposto, todas essas recomendações são consideravelmente relevantes, todavia, para se formar um leitor literário é necessária uma série de elementos como: livros literários de qualidade, espaços adequados, mediadores de leitura, metodologias para que ocorra o ensino de estratégias de leitura e de compreensão textual em sala de aula.

A competência leitora é condição básica para um bom desempenho escolar e conseqüentemente para a vida do indivíduo fora da escola. Um dos grandes desafios para o professor sempre foi o de como despertar o interesse de seus educandos para a leitura; de como incentivar o hábito de ler, de forma que ele possa posteriormente, por sua conta, dar continuidade ao processo, escolher suas leituras preferidas, refletir sobre o que foi lido e compreender as entrelinhas.

Não podemos negar que escolas públicas brasileiras têm recebido livros literários e não literários para compor acervos nas bibliotecas bem como têm sido objeto de pesquisas voltadas para a investigação de práticas de leitura pelos alunos. Nessa perspectiva, Marisa Lajolo destaca que pelo menos três conquistas, que em sua visão possam talvez serem irreversíveis, merecem ser celebradas quando se discute leitura no Brasil: "1) disponibilidade de bons livros na maioria das escolas brasileiras; 2) tomada de consciência por parte de educadores e de parcela significativa de brasileiros da importância da capacidade leitora da população; 3) compreensão da responsabilidade maior e intransferível da escola na capacitação de seus alunos para leitura eficiente." (2012, p. 165)

Como destaca Regina Zilberman, a escola tem todas as condições para se tornar "um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para intercâmbio da cultura literária". (2003:16). Por isso, todo o esforço feito na família e, em especial, na escola, para promover a leitura será benéfico ao pequeno. Daí a importância de pais e, principalmente, professores reconhecerem o caráter artístico da literatura infantil, selecionando obras emancipatórias, que permitam o diálogo, a interação



entre o narrador e o leitor mirim, garantindo prazer no ato de leitura e, conseqüentemente, ampliação dos horizontes de expectativas, de modo a gerar novos conhecimentos.

Dessa forma, cabe aos profissionais da educação aproveitar esse momento do desenvolvimento infantil, propício à formação e ao descobrimento para desenvolver ações que aproximem os educandos do texto literário. Como afirma Bamberger (1991) ninguém gosta daquilo que não conhece, portanto, nas instituições escolares os sujeitos devem ser apresentados ao texto literário para que possam construir uma relação com este tipo de material.

A ação de estabelecer contato dos alunos com a literatura não se dá apenas pelo contato físico da criança com o livro. É preciso que se desenvolvam ações mediadoras por parte dos docentes para que os indivíduos se formem leitores proficientes.

Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, na medida em que é ele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. É o professor que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, comenta sobre ele, informa sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que evidencia sua experiência de leitor.

O professor é, dessa forma, o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro, por isso ele deve ser também um leitor. A afinidade entre o professor e a leitura favorece a mediação. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de alguém que não estabelece relação estreita com o texto e que não experimentou e aprovou o produto ofertado. É quase impossível que o desejo de ler um livro seja despertado por uma pessoa que não o leu.

Para formar um leitor, é primordial que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da ligação que o professor estabelece com o texto apresentado ao aluno. Todavia, elogiar o livro não é suficiente para convencer os estudantes de que ler é bom e útil; a intenção pode ser válida, mas elogios sem experiência não resolvem.

Os alunos precisam entender a leitura como atividade interessante e motivadora, o que se mostra na escola pela apresentação de textos que despertem sua atenção, pela oferta de livros que, inicialmente, tratem de seus interesses por meio de uma linguagem que lhes é familiar.

Da mesma forma, a organização pedagógica de toda a escola é fundamental no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não ficando estas problemáticas a

cargo somente do professor de Português, visto que quanto melhor o desempenho dos alunos como leitores, melhores serão suas atuações em outras disciplinas e, em geral, no desempenho escolar; mais que isso, por meio dos sentimentos, valores, contradições, crenças, conquistas, fracassos, amores - alguns dos ingredientes oferecidos nas páginas de uma boa leitura - irão enriquecer sua percepção sobre o mundo, sobre o ser humano, sobre si mesmos.

A Sala de Leitura, proposta da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, é uma atividade da matriz curricular do Ensino Fundamental que proporciona a cada turma uma aula regular de quarenta e cinco minutos por semana com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador de Sala de Leitura (POSL), que realiza atividades que visam fomentar o hábito de leitura por meio de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. É um ambiente privilegiado para a construção e ampliação da competência leitora dos educandos.

## **SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO: UM PERCURSO HISTÓRICO E A PRÁTICA DOCENTE**

Mendes (2006) traça todo processo de institucionalização das Salas de Leitura (SL) da RMESP, desde a sua origem como projeto piloto, em 1972 até a sua institucionalização, na década 1990.

No decorrer de suas quatro décadas de existência, as Salas de Leitura passaram por diversas mudanças, tanto no que se refere a sua estrutura física quanto à organização de seu trabalho junto à comunidade escolar.

Atualmente, as atividades da Sala de Leitura fazem parte da matriz curricular de todos os alunos do Ensino Fundamental, fato que representa uma grande conquista.

A organização das SL da RMESP atende, até fevereiro de 2016, às disposições da Portaria nº 7.655 (17/12/2015), que considera a: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; a Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”; a Lei nº 13.005/14 – que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE; a Lei nº 16.271/15 – que aprova o Plano Municipal de Educação - PME; e o Decreto nº 49.731/08



que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino.

Segundo a documentação oficial, as Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e os chamados Espaços de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) constituem um local privilegiado para a formação de alunos leitores, a partir da compreensão de que a leitura, além de informar e ajudar na construção de conhecimento sobre o mundo, pode ser fonte de prazer.

Nas escolas da RMESP cada turma tem, semanalmente, uma aula regular de 45 minutos, com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador da Sala de Leitura (POSL), especialmente designado para esta função, que atua no lugar em que são desenvolvidas atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica das salas de aulas regulares e com o projeto pedagógico da escola.

Segundo as Portarias, as atribuições do POSL abrangem aspectos relacionados à gestão do espaço e do acervo, bem como uma dimensão pedagógica, pois, sendo a SL um espaço escolar e o POSL um educador, suas ações devem estar vinculadas ao Projeto Pedagógico.

Ainda que o foco esteja nas atribuições pedagógicas, percebe-se que as atividades sob responsabilidade do POSL são muitas e de muitas naturezas. Se acrescentarmos o fato de que muitos desses educadores ainda atendem sozinhos os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental, a tarefa torna-se ainda mais difícil. Uma enumeração de tais atividades é suficiente para demonstrar que o conjunto destas atividades é trabalho demais para um único professor encarregado, mas sim, atividade para uma equipe de trabalho que deve direcionar toda a dinâmica da escola.

Com relação aos títulos, o acervo inicial oferecido pela Secretaria conta com mais de 3.000 títulos, e é organizado para favorecer o desenvolvimento de diferentes atividades de leitura e de escrita.

Entre as atividades desenvolvidas no espaço das salas de leitura, deve ser destaque:

- Leitura em voz alta pelo professor de textos dos diversos gêneros. O objetivo é apresentar diferentes autores e estilos que, por meio de seus escritos, são capazes de fazer rir, emocionar, inquietar, criar suspense etc.;
- Leitura compartilhada de textos, realizada por professores e alunos. Neste caso, o professor seleciona textos que os alunos teriam mais dificuldade de ler sozinhos e serve de mediador entre o livro e o leitor;



- Roda de leitura de livros de literatura, jornais e revistas, textos científicos e instrucionais, nas quais os alunos são incitados a ler com propósitos definidos e depois a compartilhar as impressões sobre o que leram. O confronto de ideias a partir das leituras feitas promove a capacidade de argumentação e a consideração de diferentes pontos de vista;
- Seleção de títulos pelo próprio aluno, com base em seus interesses pessoais e conhecimentos prévios. Neste caso, o aluno tem ampla liberdade de ler o que escolheu ou de descartar o livro; Pesquisas para o aprofundamento de estudos de assuntos específicos;
- Empréstimos de livros variados para a leitura fora do espaço escolar, de forma que também as famílias tenham acesso aos diferentes títulos e compartilhem os filhos dos benefícios da leitura.

Dessa forma, a finalidade principal das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino é atender a uma emergência social contemporânea – formar leitores qualificados com condições de compreender e atuar com competência no mundo em que vivem. Nessa perspectiva, ler com autonomia é condição de cidadania e garantia de aprendizagem permanente.

Com relação ao espaço físico e sua organização há a indicação, na Portaria nº 5.637/2011, de que é função do POSL adequá-lo às diferentes atividades desenvolvidas sem, contudo, citar quais seriam as condições básicas para a organização da SL.

Quanto aos Recursos materiais, como a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento da SL é atribuição da DRE (Diretoria Regional de Ensino), por meio de sua Diretoria de Orientações Técnico-Pedagógicas (DOT-P), cabendo à U.E. complementar, ampliar e restaurar o acervo, além de propiciar recursos materiais complementares por meio de recursos próprios, inclusive os provenientes do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres – PTRF. Entre as atribuições do POSL está a proposição anual de ampliação de acervo, mediante indicação de títulos para aquisição da unidade.

Primeiramente, a fim de validar nossas ideias e corroborar com o estudo proposto, conversamos com dois professores de sala de leitura da rede pública Municipal de São Paulo, foram observadas seis aulas em cada escola e feito um questionário com as seguintes perguntas:

- 1- Em sua concepção, qual a importância da leitura de textos literários na escola?



2-Qual é o objetivo principal do seu trabalho na sala de leitura?

3-Que atividades ocorrem na sala de leitura?

4-De que modo esse espaço pode contribuir para a formação do leitor literário?

As questões foram enviadas aos colaboradores por meio de correio eletrônico e eles fizeram a devolutiva pelo mesmo meio. Dessa forma, as respostas refletem exatamente as ideias e considerações dos entrevistados, sem qualquer interferência externa. Após o questionário, foi realizada uma conversa, para aquisição de mais considerações, com cada professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista com os professores pôde validar o projeto institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação como sendo de fato um ambiente que incentiva a literatura, sendo fundamental para a formação leitora dos alunos.

A leitura por meio do Projeto SL da RMESP ocupa um lugar de destaque na organização e constituição do trabalho das escolas. Assim, discutiu-se a leitura nas prioridades da política educacional do município de São Paulo, tentando pontuar as facetas e dimensões da escola e a implantação desse espaço/tempo de leitura na rede municipal.

Entretanto, percebeu-se que o trabalho do professor nas escolas ainda precisa ser reorganizado diariamente. No geral, os docentes questionados demonstram bastante conhecimento e interesse em sua área de atuação e, embora reconheçam as dificuldades do projeto, principalmente no que diz respeito ao tempo para conciliar o planejamento das aulas, elaboração do trabalho e organização e gestão do acervo, evidenciam fazer uma grande força para que a aula na sala de leitura seja efetivamente promotora da cultura literária.

Além disso, trabalham com diversos autores e gêneros, e têm como diretrizes para a sua ação pedagógica uma perspectiva emancipatória e integradora, percebendo a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele e lançam mão de tudo o que estudaram e estudam com o objetivo de favorecer a formação leitora de seus alunos, numa concepção da literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas.

A competência leitora é condição básica para um bom desempenho escolar e conseqüentemente para a vida do indivíduo fora da escola. Um dos grandes desafios para o professor sempre foi o de como despertar o interesse de seus educandos para a leitura;

de como incentivar o hábito de ler, de forma que ele possa posteriormente, por sua conta, dar continuidade ao processo, escolher suas leituras preferidas, refletir sobre o que foi lido e compreender as entrelinhas.

A Sala de Leitura, proposta da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, é uma atividade da matriz curricular do Ensino Fundamental que proporciona a cada turma uma aula regular de quarenta e cinco minutos por semana com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador de Sala de Leitura (POSL), que realiza atividades que visam fomentar o hábito de leitura por meio de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. É um ambiente privilegiado para a construção e ampliação da competência leitora dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARROS, R. **Leitura: a grande travessia da educação**. Revista Educação, São Paulo: Editora Segmento, ano 11, n. 121, p. 36-56, maio 2007.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BEZARIAS, Caio Alexandre. (2007). **A Sala de leitura e seus segredos**. In: Curso de formação de orientadores de sala de leitura. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CHARTIER, Anne-Marie. **Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia**. Revista Brasileira de Educação, ANPEd. Set./out./nov./dez. nº 0, 1995, p. 15-42.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 36ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.



LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Atica, 2005.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p 51-62.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDES, Mônica F. Valenzi. **Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas**. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2006.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PIOVESAN, Laís Serafin Raso. (1999) **Sala de Leitura: atos, atores e ações**. Dissertação de mestrado (ECA – USP) SP.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Salas de Leitura: 30 anos de encantamento**. s/d.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº. 7.655 de 17 de dezembro**. Estabelece a organização do funcionamento das Salas de Leitura. Diário Oficial do Município de São Paulo, 18 de dezembro de 2015

SILVA, Eliete Maria Farias (2002). **Sala de leitura entre Decretos e Portarias**. Monografia. PUC – SP.

VIEIRA, A. **O prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



# PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA IDADE ESCOLAR



PATRÍCIA CRISTIANE SILVA DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2017); Professora de Educação Infantil – CEI da Prefeitura de São Paulo.

## RESUMO

O presente trabalho deste artigo como meta propõe-se contribuir para o entendimento dos processos de alfabetização e letramento, apresentando uma proposta de reflexão sobre como o docente pode trabalhar juntamente com os alunos em sala, atividades que favoreçam a alfabetização e do letramento, bem como, seus processos em vinculação aos estudos no campo da linguagem para o crescimento na oralidade e escrita dos educandos, partindo, das características de época e experiência em sociedade, numa perspectiva geral sobre dificuldades e desafios para crianças, jovens e adultos no Brasil e no mundo.

Destina-se não somente para os profissionais que atuam na área da educação a fim de acrescentar contribuições para a prática pedagógica e para a comunidade acadêmica, no que diz respeito a formação de nossos futuros educadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Letramento; Língua escrita; Emília Ferreiro.

## INTRODUÇÃO

Em todas as comunidades do mundo o processo de alfabetização é uma etapa de suma importância para a vida social e escolar do discente, especialmente nos âmbitos em que há valorização da escrita e da interpretação do que se lê, e ainda mais em nossa sociedade que vive em mudança constante de formas de comunicação, exige-se aprender a interpretar, a questionar, a escrever textos e compreendê-los, ou seja, refletir sobre a sua própria escrita.

Em qualquer momento, ao ingressar na alfabetização, cria-se expectativas de sua iniciação ao processo complexo de alfabetização, nesse processo é claro que há a



necessidade da memorização das letras, sílabas, expressões escritas, uma etapa de grande importância para a vida social e escolar, especialmente nos contextos em que há valorização da escrita e da interpretação. Para poder ter condições de escrever, hoje se espera muito mais do educando, a reflexão sobre o funcionamento da linguagem é parte integrante para um bom desenvolvimento da aprendizagem de criança.

Percebemos que há um desafio para o educador como declara a autora Maria

Fernandes (2008) quando diz que “o desafio do educador é organizar as atividades de sala de aula a partir dos estudos e pesquisas atuais na área da linguagem, possibilitando uma aprendizagem da língua oral e escrita de acordo com as características da época que está vivendo”.

Para tentarmos superar o desafio proposto pela autora Maria Fernandes, iremos abordar neste trabalho o contexto histórico e as definições de alfabetização e letramento, ou seja, seu surgimento e sua evolução para iniciarmos a compreensão do processo da língua escrita à luz dos escritos de Emília Ferreiro sobre a importância dos processos de alfabetização.

## CONCEITOS DA ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, dominar de técnicas pra exercer a arte e a ciência da escrita, e igualmente o desenvolvimento de novas configurações de compreensão e interpretação e aplicação da linguagem de uma maneira geral.

A alfabetização deve caminhar ao lado com o letramento, ainda que são dois processos de significados distintos deve ter como início da aprendizagem da escrita, como acréscimo de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais na qual envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação ao aprendizado; compreendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento de ordem diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada.

O educando deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: "o que se deve fazer é ensinar a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras" (vigotsky,2007).

Letramento vem da tradução da palavra inglesa “literacy”, no português pode ser traduzida como uma condição de ser letrado, o letramento, procurando entender a importância do mesmo e como utilizá-lo de forma significativa.

Continuando sobre os conceitos de alfabetização e letramento, é essencial que entendamos o significado de algumas palavras para compreender a significação no processo de alfabetização:

Analfabeto, alfabetização e alfabetizar.

- Analfabetismo: Estado ou condição de analfabeto
- Analfabeto: Que ou aquele que não conhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever; iletrado, não letrado.
- Alfabetização: Ato ou efeito de alfabetizar.
- Alfabetizar: Ensinar ou aprender a ler e a escrever.
- Letrado – Que ou aquele que tem instrução ou erudição; erudito
- Iltrado – Que ou aquele que não aprendeu a ler ou escrever, não letrado; analfabeto.
- Letramento – A linguagem escrita.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade.

Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.

Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e A autora Onaide Schwartz Mendonça (2011) em seu artigo “Percurso histórica dos métodos de alfabetização” apresenta um resumo em períodos.

Seguindo a pesquisa da autora a história da alfabetização, sendo dividido em quatro períodos, no qual o primeiro período se dá início na Antiguidade. O período vai até a Idade Média e nessa época o método utilizado foi o de soletrar.

- O segundo momento vai dos séculos XVI e XVIII até a década de 60
- o quarto momento, considerando o atual que muitos pesquisadores denominam de “reinvenção da alfabetização”. É nesse período que surge a preocupação e mais pontual aparecem os índices que demonstram o fracasso da alfabetização no nosso país. 2011



- 2012, pesquisado pelo Instituto Paulo Montenegro apresenta que apenas nível de alfabetização básico

O Brasil apresenta um avanço nos níveis de alfabetização comparado referente ao pleno domínio das habilidades de leitura e escrita para o mundo, mesmo que ainda se encontra distante de alcançar o percentual médio exigido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), 6,25% do Produto Interno Bruto, o PIB.

Outro ponto importante pelo INAF são os níveis de alfabetismo que são que hoje o letramento já está inserido no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, não basta alfabetizar é necessário letrar.

A alfabetização e o letramento não podem ser apresentados separadamente, precisam

O termo letramento não surge aleatoriamente é um vocábulo novo que aparece nos estudos de Educação e Ciências Linguísticas nos anos 80. A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy, que significa “a condição de ser letrado” e da palavra literate um adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita.

Para a autora Magda Soares (2001) a palavra literacy implicitamente nesse conceito está inserida a ideia de que “a escrita traz consequências grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprenda a usar, escrever, alfabetizar, deixar de ser analfabeto, ser alfabetizado.

É nesse sentido que damos o significado para o “letramento”, ou seja, é sociedade que o saber ler e escrever não basta o adequado e o que se espera é que as pessoas possam saber fazer o uso da leitura e da escrita nas relações sociais.

Anteriormente definia - se uma pessoa analfabeta ou não ser o indivíduo era capaz de escrever seu próprio nome. Hoje quando é feito as pesquisas relacionadas à alfabetização a pergunta fundamental para definir se a pessoa é alfabetizada ou não, é perguntando se a pessoa é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Já existe a preocupação de avaliar o nível de letramento das pessoas. Em alguns outros países como Estados Unidos há a avaliação e outros procuram essa avaliação.

O objetivo dessa avaliação não é o mesmo como no Brasil, a autora Magda Soares cita a respeito:

*(...) não basta denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciemos o nosso ainda alto índice de analfabetismo), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento. (SOARES, 2001, p. 22-23)*



Assim o indivíduo que tem o acesso aos materiais de leitura e escrita e que faz uso indiretamente desse material, de certa forma, ele é letrado.

*Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2011, p.24).*

Precisamos ter consciência é que a alfabetização e o letramento precisam “caminhar” juntos, mas a compreensão dos conceitos de cada termo precisa estar claro porque nos dias de hoje, em que a sociedade espera muito mais de cada pessoa em relação a leitura e a escrita, ou melhor, exige - se que o indivíduo não só saiba ler e escrever, mas que faça o uso compreensível da escrita e da leitura.

É necessária uma participação por parte dos profissionais da área da educação, porque sem dúvida, esses educadores e pesquisadores são os primeiros que precisam entender compreender e fazer uso da alfabetização e do letramento de uma maneira coerente que possam levar os educandos também a compreensão do uso da leitura e da escrita no seu dia a dia, ou seja, em suas práticas sociais.

Existem certos pontos fundamentais para o aprendizado e progressão do aprendizado, assim o mapeamento do processo e direcionamento da aprendizagem são muito importantes:

- Uso dos conhecimentos prévios é das formas mais significativas de compreensão desse novo universo do letramento
- Acompanhamento do processo é muito importante para direcionar e auxiliar nesta conquista
- Propor situações de interação e leitura em sala
- Experimentar variados gêneros textuais

Então, o método é um caminho a seguir, o ponto de partida para essa jornada é o acesso a recursos e didáticas deste aprendizado, porém para chegar ao ponto de chegada os métodos iniciais podem ser diversificados no decorrer desta jornada tão importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Cabe ao professor também dar oportunidades de situações comunicativas para que o aluno possa aos poucos se familiarizar-se com os diversos gêneros textuais. Parte do cotidiano do aluno. Dessa maneira, a criança para aprender a ler e escrever terá que compreender o código linguístico da sua língua e o uso funcional da linguagem que utiliza.

*A leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo da construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua. (FERNANDES, 2008, p. 38).*



O educando por sua vez precisa compreender esses dois pontos por meio das hipóteses linguísticas que são os estudos feitos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que nos auxiliam no entendimento sobre como a criança compreende a escrita.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO**

É um momento bastante singular na vida da criança e deve ser visto com um olhar cuidadoso por parte dos pais e professores. Apesar de ter uma idade legal para iniciar na educação formal, muitas crianças ainda não estão preparadas para este aprendizado, devemos estar atentos. Se antes a obrigatoriedade iniciava-se aos seis anos com o Ensino Fundamental, hoje, temos a obrigatoriedade da matrícula de crianças com 4 anos de idade na Educação Infantil. Existem fases de desenvolvimento infantil que devem ser respeitadas durante o processo de ensino e aprendizagem e, além disso, cada indivíduo deve ser visto de maneira particular neste processo, considerando seu contexto familiar, cultural, econômico e social.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acontece a alfabetização e enquanto no decorrer de alguns anos ela se dá e se concretiza de forma natural e linear para muitas crianças, enquanto para outras, esse mesmo processo não acontece de forma tão simples e muitos problemas acabam surgindo como desafio para educadores e pais que se deparam com “as dificuldades de aprendizagem” das primeiras letras. Alternativas que contribuem de forma eficaz para a melhoria do ensino-aprendizagem na fase de alfabetização têm sido buscadas constantemente por estudiosos e professores que querem aplicar em suas salas de aula métodos cada vez melhores para lidarem com o problema. As dificuldades de aprendizagem, trazem novas metodologia, portanto, primordial neste processo, a análise dos problemas enfrentados, é por meio da reflexão e do estudo que o professor irá compreender e refletir sobre o seu papel e sua prática pedagógica em relação aos alunos com problemas de aprendizagem.

Além da compreensão e estudo das dificuldades de aprendizagem existentes, o professor interessado na alfabetização e seus problemas, precisa entender como de fato acontece esse processo, quais são suas etapas, mecanismos e métodos existentes para que possam decidir quais deve utilizar com seus alunos. Manter - se sempre atualizado é fundamental, já que a prática por si só não produz resultados efetivos; é preciso que a teoria sirva como norte em todas as situações e, por meio dela, ele busque atuar de forma mais assertiva, usando atividades mais eficientes, significativas e que sejam.

Mais do que saber o que é alfabetizar e quais são as etapas e métodos que envolvem este processo, o professor alfabetizador precisa entender e diferenciar os conceitos de distúrbios de aprendizagem, déficit ou transtorno de aprendizagem que são comuns em sala de aula, uma vez que a ignorância é o maior obstáculo a ser vencido nessa jornada. Existem outros problemas envolvendo a alfabetização que precisam ser considerados quando o assunto é estudado. Perceber até que ponto o contexto escolar e o extraescolar exercem influência no âmbito da alfabetização permite que entendamos as atitudes dos alunos com déficit de aprendizagem.



A criança pode apresentar dificuldades na alfabetização por não pronunciar corretamente as palavras e ficar confusa na hora da escrita por achar os sons das letras muito parecidos e vai necessitar de um fonoaudiólogo, outras vezes, pode ser que ela seja imatura e com uma fala infantilizada, troque letras e escreva de forma incorreta ou não compreenda o de aprendizagem não podem ser facilmente resolvidas pelos professores, devendo ser encaminhadas para avaliação de equipes multidisciplinares.

Deu-se ênfase aos estudos de Emília Ferreiro sobre alfabetização por considera-los mais completos e de melhores resultados com crianças com déficit de aprendizagem.

Abordamos suas ideias a fim de, prover o professor alfabetizador de mecanismos para tratar melhor em cada caso. Vale ressaltar que para Emília Ferreiro não havia necessariamente um método alfabetizador, mas seus estudos foram realizados a fim de demonstrar como a criança ou adulto dentro ou fora da escola concebe o sistema de escrita alfabética e quais são as hipóteses e concepções a respeito deste sistema.

Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, mais conhecida Emília Ferreiro, pesquisadora argentina, doutorou - se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo foco de trabalho era a epistemologia genética (desenvolvimento natural da criança). Em 1974, Emília Ferreiro desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças, que deu origem ao livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em parceria com a pedagoga argentina Ana Teberosky, publicado em 1979, nos anos 1980 aflorou com seus estudos sobre a maneira como a criança aprende o sistema de escrita alfabético.

MELLO (2007) por meio de instrumento de pesquisa, demonstrou a importância dos estudos de Emília Ferreira para a educação brasileira, considerando o contexto histórico da chegada desses na educação brasileira.

Foi possível constatar, também, que são poucos os estudos e pesquisas realizadas sobre o pensamento construtivista de Emília, até o final das pesquisas documental e bibliográfica foi possível localizar apenas oito referências bibliográficas de textos que tratam do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização, não tendo sido localizado nenhum que aborde especificamente a produção de Emília Ferreiro. Por considerar a quantidade de bibliografia sobre Emília Ferreiro insuficiente, Mello (2007) optou por estudar o livro *Psicogênese da língua escrita*, escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1979 e traduzido, no Brasil, em 1985.

A escolha desse livro relaciona-se com os seguintes aspectos: foi o primeiro livro de Ferreiro traduzido no Brasil, nele são apresentados os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada por Emília Ferreiro e colaboradores, os quais não foram ainda radicalmente contestados, apenas, por vezes, criticados. Após analisar a obra da pesquisadora traduzida e publicada no Brasil, Mello (2007) considerou que este livro era um marco do pensamento construtivista sobre alfabetização e constatou a grande influência dela no meio acadêmico e entre os professores que atuavam nas fases iniciais de ensino e alfabetização.

Em meados da década de 1980, os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores, enfeixados sob a denominação — construtivismo, foram considerados referencial teórico, por exemplo, no estado de São Paulo, para o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Especializadas, em



textos de anais de congressos, em textos sugeridos aos professores para utilizarem em sua prática pedagógica as ideias de Emília Ferreiro, seja, ainda, em livros, teses e dissertações acadêmicas sobre alfabetização.

Os trabalhos de Emília Ferreiro surgem, portanto, no cenário brasileiro destinadas a buscar meios e soluções para enfrentar os problemas de analfabetismo. Outro trabalho de Emília que consideraremos nesta pesquisa é o livro *Reflexões sobre alfabetização*, que traz na apresentação (FERREIRO, 1985), a intenção da autora para o trabalho : Neste volume, estão reunidos quatro trabalhos produzidos em momentos diferentes, porém dentro da mesma linha de preocupação : contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora, valendo-se de novos dados oriundos das investigações sobre a psicogênese da escrita da criança. Fica claro que Emília quer contribuir com o processo de alfabetização à medida que apresenta suas reflexões para o professor.

Para MELLO (2007), acontece uma revolução conceitual, com base em Emília

Ferreiro e seus estudos e isto é fundamental para uma mudança de postura em relação à alfabetização. Ante essas considerações, Ferreiro afirma ter feito uma revolução conceitual a respeito da alfabetização, por ter mudado o eixo em torno do qual passavam as discussões sobre o tema : dos debates sobre os métodos e os testes utilizados para o ensino da leitura e da escrita para a ideia de que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que constroem e reconstroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam, para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento. A obra *Psicogênese da Língua Escrita* vai além de simples constatações. Segundo MELLO (2007), em primeiro lugar não há uma proposta didática de alfabetização na obra de Emília Ferreiro e não se deve usá-la como tal.

É apenas o resultado de uma pesquisa acerca do processo de aquisição da língua escrita por parte das crianças e que pode auxiliar a reflexão dos professores e também dos psicólogos e psicopedagogos sobre como isto acontece. Para os psicólogos, a obra fornece elementos que permitem compreender o que ocorre durante o processo de aquisição da língua. A maneira com que a criança aprende para FERREIRO (2001), a criança, durante o processo de aprendizagem, possui um papel ativo, ou seja, cada uma com suas hipóteses e reflexões, constrói seu próprio conhecimento. FERREIRO as observou por meio das produções de escrita espontânea durante sua pesquisa e acabou pontuando que aprender não é somente mérito da escola, mas também da mente das crianças que chegam a ela repletas de constatações. Esse fato deve ser considerado e respeitado, pois, um desempenho mais ou menos lento não quer dizer maior ou menor inteligência por parte da criança. Aprender, segundo FERREIRO ( 2001 ) As dificuldades enfrentadas pela criança devem ser alvo de reflexão dos professores, considerando que cada criança, durante seu processo de ensino - aprendizagem, faz uma reinvenção do sistema de escrita, ou seja, compreende o processo e cria suas regras de acordo com. No livro *Psicogênese da Língua Escrita*, é apresentada uma teoria de aprendizagem que considera quatro fases de aquisição do sistema alfabético até a concretização da alfabetização.

Quando a criança ainda não consegue relacionar as letras aos sons da língua falada, porém utiliza letras para escrever, ainda sem controle de quantidade das mesmas, dizemos que ela se encontra na fase pré-silábica, quando passa atribuir um som para cada letra, mesmo que não haja correspondência fonética, está na fase silábica, ou seja, cada sílaba



é representada por uma letra. A fase seguinte, chamada silábico - alfabética, consiste em uma fase de transição, ao mesmo tempo em que as crianças já são capazes de representar um som por meio de uma sílaba, ainda representam partes sonoras por meio de uma única letra. A aprendizagem da língua escrita, portanto, varia de uma criança para outra e o processo acontece de forma gradual e leva certo tempo.

O conhecimento adquirido vai sendo acomodado internamente e acontecem muitos conflitos até que alcance o degrau da escrita alfabética, os problemas de aprendizagem que relataremos em breve neste trabalho surgem exatamente neste ponto, no qual é importante a intervenção para auxiliar neste processo. Emília Ferreiro (2001) aponta que estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como papel da escola que é difícil para alguns professores considerar que o aprendizado começa antes mesmo da criança estar na escola. A impressão que se tem, segundo FERREIRO é que existe um receio de que a criança já saiba muitas coisas a respeito da escrita antes de entrar na escola e, conseqüentemente, este saber iria atrapalhar todo o processo de ensino. A ideia subjacente a esse raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar - se na escola.

Para FERREIRO:

*Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais que os métodos em si) que tem efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica. (FERREIRO, 2001, p.31)*

Portanto, é preciso pontuar que há um único método de alfabetização e nem um que possa ser considerado mais eficaz do que outros. O que existem, são diferentes maneiras de aprender e cabe ao professor potencializar a aprendizagem das crianças, considerando suas especificidades e singularidades. Fazer que a sala de aula se torne um ambiente alfabetizador, portanto, dependerá muito do professor porque, sem dúvida, ele precisa de muita dedicação, criatividade e inovação na construção desse ambiente. O educador tem um papel fundamental de tornar suas aulas desafiadoras e interessantes que promovam pesquisas e descobertas. Essa ajuda concretiza - se por meio de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e por meio de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido. A aprendizagem acontece de maneira eficaz quanto mais à criança tem acesso a esses materiais e as situações de usos da leitura e da escrita, mas ela será levada a construção de seu conhecimento.





# O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA



RENATA LO BUIO DE ANDRADE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniFMU (2003); Licenciada em Letras pela Faculdade UniFMU (2008); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UniFMU (2005); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014.

## RESUMO

Esta pesquisa de cunho investigativo teve como objetivo identificar os desafios, dificuldades e facilidades encontradas pelos professores com experiências no ensino como docente na modalidade EAD. Este estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica, destinada a melhorias no processo ensino aprendizagem. A globalização e as novas tecnologias exigem uma nova concepção de ensino e consequentemente de educadores com novas posturas pedagógicas e metodológicas para contemplar a atual demanda de conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo. A pesquisa apresenta uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema em questão, com o objetivo de investigar a qualidade dos cursos a distância, como a qualificação dos docentes responsáveis a ministrar as aulas. Constatou claramente a necessidade do preparo dos docentes para adequar-se às novas realidades educacionais, que emergem com a EAD.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância; Desafios; Dificuldades; Capacitação.

## INTRODUÇÃO

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Os cursos eram destinados a necessidade do Brasil no momento e a inserção social, era voltado somente para a elite.

O desenvolvimento do ensino superior evoluiu a passos lentos, até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil.

*A maior evolução ocorreu no século XX, quando o ensino superior passa a visar a inserção da massa, deixando de privilegiar somente à elite. A entrada das instituições particulares e a fragmentação profissional favoreceu o crescimento de instituições de ensino superior, passando de 24 escolas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920.*

Uma maneira de levar o ensino superior a grande massa foi a implantação do ensino a distância (EAD). Segundo Alves, 2009:

*EAD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças à existência deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas.*

É inquestionável a importância do EAD para a formação nos dias atuais. O avanço da tecnologia e da comunicação, as dificuldades de acesso físico de uma população pertencente ao um país tão extenso e o tempo cada vez mais escasso expiram para a necessidade cada vez maior de facilitar o acesso para a maioria a educação.

Mesmo com o avanço da tecnologia e da informação, a expansão do número de instituições e a democratização do ensino, ainda estamos longe de alcançar uma educação de ensino de qualidade.

O avanço da educação não pode ser ignorado, porém a garantia da qualidade não vem sendo aceitável aos padrões mundiais. Infelizmente, a ampliação das oportunidades tornou-se comum ser usada como argumento para justificar a queda da qualidade escolar.

Se o ensino presencial já vem demonstrando fragilidade tanto na qualidade, como no desempenho de seus alunos, temos como objetivo refletir como vem evoluindo o ensino superior a distância no Brasil? Será que nossos professores estão preparados e capacitados para o desafio de ensinar e formar profissionais a distância?

O objetivo geral é explorar aspectos mais profundos referente ao processo do ensino superior a distância, com base em pesquisa bibliográfica, com vistas de



analisar sua história, suas características, as fragilidades desse modo de educação e as perspectivas para o futuro.

Os objetivos específicos são definidos em:

- Colaborar para maior esclarecimento referente a história, características e fragilidades do ensino superior a distância no Brasil;
- Evidenciar a importância do ensino a distância, como suas perspectivas para o futuro;
- Identificar possíveis ações que as instituições de ensino, o governo e os profissionais da educação podem se apoiar.

Por meio da pesquisa espera-se concluir se com o aumento da oferta e procura nos cursos superiores a distância pode manter a qualidade e conteúdo para a formação de um bom profissional.

O número crescente de instituições de ensino superior a distância vem tomando grande proporção na formação acadêmica dos brasileiros, o que em certo ponto é bem visto, por permitir maior acesso da massa ao ensino superior, causa preocupação quanto à qualidade, conteúdo e dedicação.

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL**

Ao contrário do ensino considerado “convencional”, a modalidade a distância, professor e alunos estão separados fisicamente no espaço e no tempo. Essa modalidade de ensino usufrui da tecnologia como instrumento para a informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009).

Não se sabe ao certo quando iniciou a modalidade de ensino a distância, pois os primeiros dados conhecidos são do século XX.

Maia e Mattar (2007) apresentam a história da EAD no Brasil e no mundo com a ideia de que não se trata de algo novo e dividem em três fases:

A primeira geração foi marcada pelos cursos por correspondência, o surgimento efetivo da EAD se deu em meados do século XIX com o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, surgindo várias

iniciativas de cursos à distância, dando início à criação de sociedades, institutos e escolas.

A segunda geração se caracterizou pelas novas mídias (a televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone) e universidades abertas, as quais utilizavam as referidas mídias. Nasceram as mega universidades abertas à distância, as maiores em número de alunos ficavam na França, Espanha, Portugal e Alemanha.

Na terceira geração acontece a explosão da EAD on-line, baseada na utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, proporcionando uma verdadeira integração entre todas as mídias já citadas. Com a chegada da internet, nasce um novo campo para a educação: o ambiente virtual de aprendizagem, digital e baseado na rede.

Segundo o último Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), entre 2006 e 2016, o número de matrículas nas graduações a distância saltou de 207,2 mil para 1,5 milhão – número que representa 18,6% do total de matrículas. E dos quase 3 milhões de novos alunos que chegaram ao Ensino Superior em 2016, 28,2% escolheram um curso a distância<sup>1</sup>.

A evolução dos meios de comunicação e tecnologias da informação facilitaram o acesso à internet para qualquer pessoa. Os cursos a distância estão se desenvolvendo, a flexibilidade de horários e o conforto de se estudar em casa, é um grande atrativo para chamar pessoas que queiram se graduar e se formar. Praticidade e valores mais acessíveis juntos, vem proporcionando desenvolvimento pessoal, profissional e novas oportunidades a pessoas que não tinham oportunidade anteriormente.

## **CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

EAD é a sigla para educação a distância. É uma forma de ensino/aprendizagem mediados por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes diferentes<sup>2</sup>.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil a Educação a Distância é:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

<sup>1</sup> Fonte: <https://www.segs.com.br/educacao/111479-os-avancos-dos-cursos-ead-2018>.

<sup>2</sup> Segundo site de significados, disponível em: <https://www.significados.com.br/ead/>



Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Diversos autores analisam e definem o conceito de Educação a distância. Para Keegan (1980), seis elementos, considerados essências, devem ser apresentados para toda definição abrangente: a distância física entre professores e alunos; influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento; utilização das mídias técnicas; comunicação bidirecional – benefício do diálogo interativo com os materiais e professores; possibilidade de seminários ocasionais e a participação na forma mais industrial da educação.

A definição que mais causou polêmica é a de Peters (1983), que foi traduzida para o português na obra de Belloni (2006, p.27), o autor define a educação a distância utilizando conceitos como divisão de trabalho, forma industrializada de ensino, método racionalizado de oferecer conhecimento, forma de estudo complementar a era industrial tecnológica.

Pesquisadores brasileiros ainda procuram entender o porquê essa definição ainda causa polêmica no mundo. Belloni (2006) diz que este autor vem desenvolvendo desde 1970 uma análise das características da EAD em comparação com fundamentos da produção industrial, no qual se nomeou de modelo Fordista.

Baseado nesse pensamento, são aplicadas no processo de preparação dos cursos a distância algumas das características básicas do modelo fordista: divisão de trabalho, produção em massa, planejamento, objetivação, concentração, centralização e produtividade.

## **FACILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA**

As facilidades de ser um professor no ensino a distância estão centradas nos aspectos físicos, não há o tempo e cansaço do deslocamento. Mas, o professor ainda precisa preparar um plano de aula, verificar a qualidade dos vídeos e de seus conteúdos<sup>3</sup>.

A modalidade, por sua própria estrutura, incentiva o aluno a desenvolver sua autonomia, ser independente, responsável por seus próprios horários de dedicação, o que resulta o sucesso da sua aprendizagem.

Para os alunos as facilidades também permeiam no comodidade e disponibilidade de horários, o tempo perdido no deslocamento e o valor mais acessível.

<sup>3</sup> Informações retiradas do site <https://www.edools.com/professor-ead/>

## DESAFIOS PARA PROFESSORES

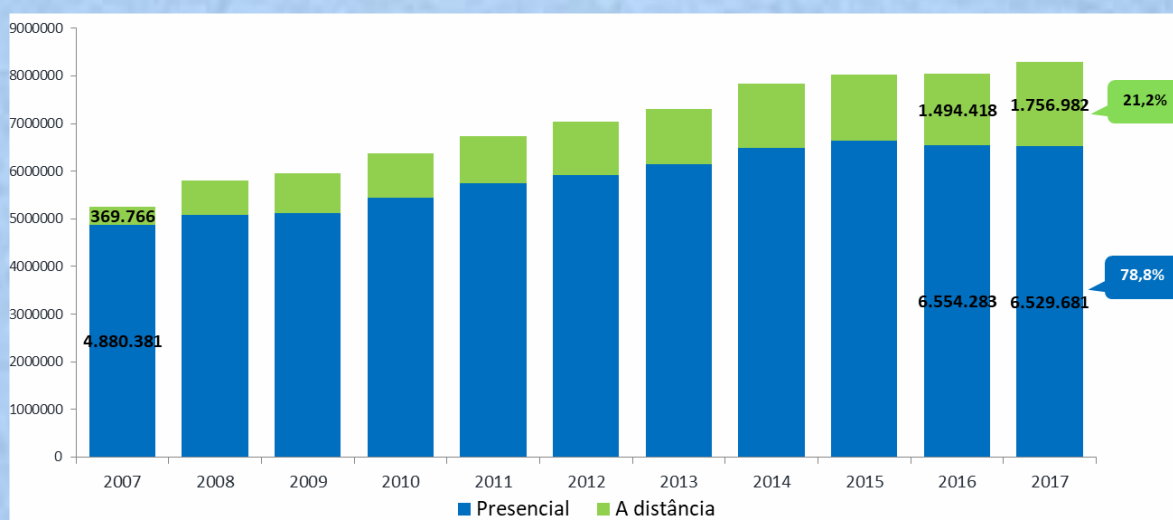
Antes de pensar na formação dos docentes dos cursos à distância, é preciso, primeiramente, pensar nos quesitos profissionais exigidos para atender as novas formas de organização de trabalho. O uso de tecnologias, cada vez mais presentes na vida das pessoas, identifica-se como um dos elementos do conjunto que caracteriza a modernidade, as pessoas estão cada vez mais imediatistas em relação ao conhecimento e as respostas.

O profissional da educação, sobretudo da Educação a Distância, tem o grande desafio de colocar as tecnologias a serviço da produção de conhecimento e da criação de uma nova cultura para o desenvolvimento dos alunos.

Como podemos ver no gráfico 1, o crescimento das instituições de Educação Superior nos últimos anos possui um crescimento contínuo. As Instituições de Ensino buscam rever seu modelo de ensino, procurando atender as exigências da sociedade tecnológica.

Com um aumento de 12,7% no número de matrículas, os Centros Universitários apresentaram o maior crescimento percentual entre 2016 e 2017 de matrículas, entre todas as organizações acadêmicas. Nessa mesma análise, entre 2007 e 2017, os IFs e Cefets registraram a maior variação positiva (433,7%) no número de matrículas.

Gráfico 1 – Número de matrículas na educação superior Brasil 2016 – 2017

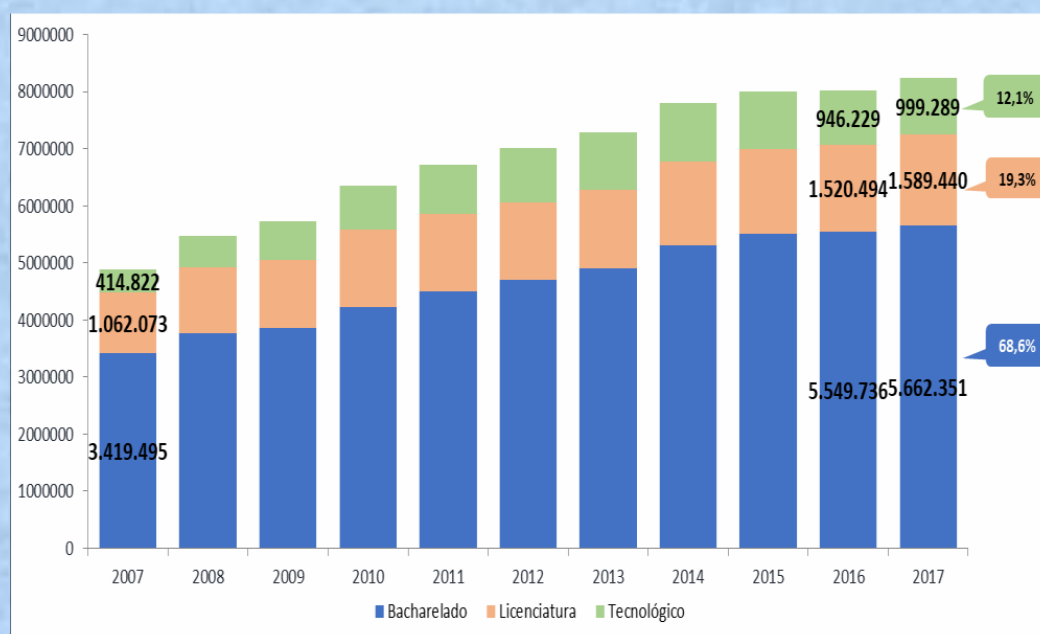


Fonte: Censo Inep 2017



O mesmo crescimento é visto na modalidade a distância, conforme mostra a pesquisa do Censo Inep 2017. Na modalidade a distância, o aumento é de 17,6% no mesmo período, maior percentual registrado desde 2008. Entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, ao passo que na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período.

Gráfico 2 – Número de matriculados em cursos de graduação, na modalidade a distância – 2007 a 2017



Fonte: Censo da Educação Superior INEP/2017. Notas estatísticas.

Uma das características desta modalidade de ensino é a capacidade de atender grande número de alunos, continuamente e com qualidade, resultado dos recursos tecnológicos disponíveis para este fim. Desta forma, existe a necessidade de estratégias pedagógicas coerentes, para que o processo ensino aprendizagem apresente resultados satisfatórios (JUSTINO, 2008, p.65).

Para atender essa demanda de maneira qualitativa e com qualidade é necessário desenvolver um novo perfil docente. O docente precisa ser capaz de atender as demandas do ensino e a tecnologia que permite essa comunicação. É necessários modelos de aprendizagem que reforçam e desenvolvem atitudes, posturas e habilidades e não somente o conhecimento técnico.

Paulo Freire (2000, p. 13) em seus primeiros escritos, considerava a escola muito mais do que as quatro paredes. Na concepção da nova pedagogia, educar

não se reduz a noção simplista de “aula” e essa concepção está presente na atual sociedade conhecida como “sociedade do conhecimento”.

Para Almeida (2012), a educação se tornou:

*Comunitária, virtual, multicultural e ecológica. Atualmente, pensa-se, investiga-se e trabalha-se em redes, sem hierarquias. O papel do professor é redefinido com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O professor, diante desses recursos, pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas (ALMEIDA, 2012, p. 40).*

O professor/tutor, na educação a distância, tem a função de mediar a construção do saber, oferecer aos estudantes os suportes cognitivos, motivacionais, afetivos e sociais para que estes apresentem um desenvolvimento completo.

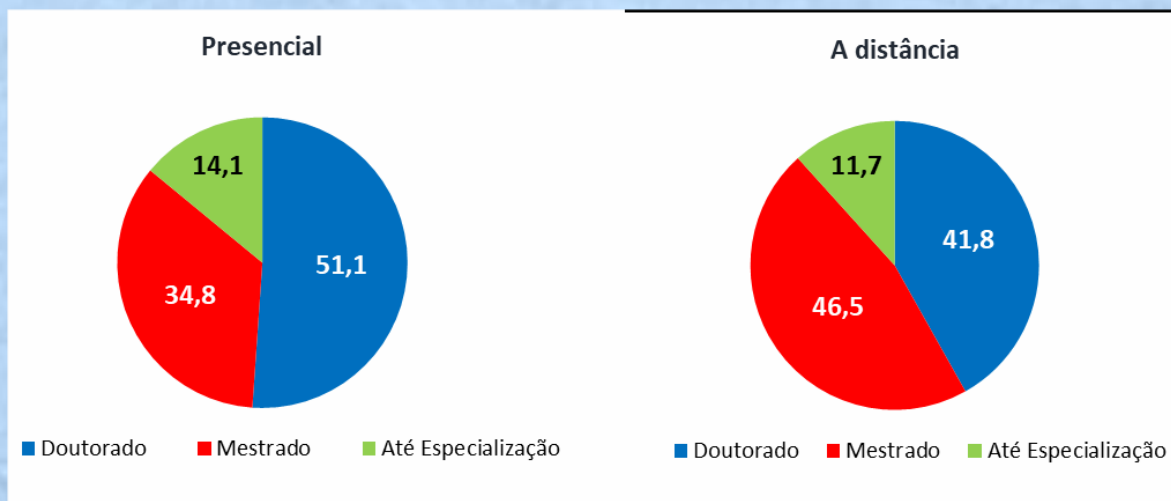
É fundamental que o professor/tutor ofereça possibilidades permanentes de diálogo, mantendo uma atitude de cooperação, oferecendo experiências e desafios, estimulando a tomada de decisão e elaboração dos próprios projetos de vida.

Segundo Claro (2014), o professor/tutor necessita estar fundamentado em bases teóricas capazes de dar respostas mais competentes às atuais demandas que, por sua vez, pedem uma reforma do pensamento humano a fim de potencializar uma maneira de raciocinar mais dialeticamente e comprometida com as múltiplas realidades existentes.

É necessário a formação contínua do docente para que requisitos básicos para uma excelência na docência seja alcançado, porém estatísticas mostram que a formação de docentes do ensino a distância é inferior aos docentes do ensino presencial.



Gráfico 3 - Participação percentual dos docentes em cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo o grau de formação - Brasil – 2017



Fonte: Censo da Educação Superior INEP/2017. Notas estatísticas.

Nesta nova modalidade de ensino, os profissionais se veem diante de um grande desafio: “reavaliar sua formação para acompanhar as transformações deste novo modelo de sociedade, novo perfil de aluno e, conseqüentemente, nova forma de conceber e realizar a mediação aluno-professor-conteúdo”, (Henriques, Aimi, Feldkercher, p. 14).

O professor/tutor realiza tarefas típicas da docência, porém é exigido, além do preparo pedagógico específico para área de conhecimento e o domínio dos conteúdos de ensino, é necessário conhecer os recursos tecnológicos que farão parte da mediação do conhecimento.

## DESAFIOS PARA OS ALUNOS

Segundo a pesquisa realizada por Luís Paulo Leopoldo Mercado - Universidade Federal de Alagoas (2007):

*A EAD não é cabe para qualquer público, não contempla alunos desmotivados ou que precisam de muita atenção de um professor. É ideal para quem tem motivação para aprender e autonomia ou está impossibilitado de frequentar aulas presenciais em razão de outros impedimentos (trabalho, família, problemas de locomoção). (MERCADO, 2007, p. 9)*

É necessária autonomia do aluno em relação a organização do tempo de estudo, dos recursos, espaços e participação. O nível de frustração é alto no curso em EAD, é importante que o participante da modalidade tenha boa interação e comunicação com seus tutores e restante do grupo, proporcionando discussões nos canais disponibilizados.

A união instituição/tutor/aluno é fundamental para o sucesso da conclusão do curso na modalidade a distância. A instituição oferecendo as tecnologias, professores qualificados e organização metodológica; o professor realizando seu papel de mediador, provocador de discussões e diálogos e o aluno interagindo com o comprometimento, interesse e participação ativa.

## **A QUALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL**

O ensino presencial considerado como “tradicional” vem enfrentando grande dificuldade para acompanhar o novo público, considerado tecnológico e imediatista em relação a busca de conhecimento e informação.

O Ministério da Educação alterou as regras de atuação das Instituições de Ensino Superior no mercado de Educação a Distância. A publicação da Portaria Normativa 11/2017<sup>4</sup>, que saiu em 21 de junho de 2017, deixou o mercado mais aberto para a competição entre as instituições de ensino. As novas regras, mais brandas, favorecem o crescimento das IES, no entanto, não garantem esse crescimento com qualidade.

Entre a sociedade científica brasileira e agentes propositores de políticas públicas, um dos pontos em destaque em debate para a educação a distância (EAD) está centrado na ‘natureza’ da modalidade a distância. “A discussão é se a EAD tem ou não uma identidade e operacionalidade própria, suficiente para oferecer uma formação de qualidade aos alunos matriculados em cursos superiores oferecidos por esta modalidade” (Vianney, 2008). Outro fator discutido é se a EAD estaria na dependência de uma organização de educação presencial para obter qualidade.

No entanto, seria possível ao Ministério da Educação consultar pesquisas referente a qualidade de aprendizagem oferecidas a alunos de universidade a distância, como da Inglaterra, Espanha e Alemanha. Essas poderiam orientar sobre a liberdade metodológica, a forma de se organizar, os recursos tecnológicos, materiais didáticos, forma de tutoria, entre outros fatores que contribuiriam para o sucesso da aprendizagem.

<sup>4</sup> Portaria disponível em <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>



Dados do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicado em setembro de 2007, “apontou que o desempenho dos alunos matriculados nos cursos de graduação a distância foi superior em nove das 13 áreas avaliadas, comparativamente com os alunos dos cursos presenciais” (Vianney, 2008).

As setas na coluna da direita apontam os cursos em que os alunos a distância obtiveram melhor desempenho:

Quadro 1 – Alunos ingressantes no ensino superior

CURSO	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA	
Administração	35,1	36,7	↑
Biologia	30,4	32,8	↑
Ciências Contábeis	33,3	32,6	↑
Ciências Sociais	38,4	52,9	↑
Filosofia	29,8	30,4	↑
Física	30,6	39,6	↑
Formação de Professores	41,0	41,2	↑
Geografia	36,8	32,6	
História	36,5	31,6	
Letras	34,0	33,0	
Matemática	29,8	34,0	↑
Pedagogia	39,9	46,8	↑
Turismo	43,1	52,3	↑

Fonte: Revista Digital da CVA

Esses dados se opõem as críticas de diversos pesquisadores e órgãos de pesquisa, quanto a qualidade de ensino a distância. Outro fato contraditório e preocupante é que as IES têm, de maneira geral, resultados do Enade para seus

cursos presenciais superiores àqueles obtidos em seus cursos em EAD.<sup>5</sup> Isso indica que não tratam as duas modalidades com o mesmo critério de responsabilidade.

Michael Moore<sup>6</sup> questiona algumas hipóteses para esclarecer o desempenho superior dos alunos a distância. Entre elas: a exigência de autonomia e disciplina nos estudos, o uso de conteúdos de aprendizagem previamente estruturados, a organização didática.

É fato afirmar que independentemente dos resultados, com o aumento desorganizado das instituições de ensino à distância, é necessário que os agentes envolvidos com a Educação a Distância promovam caminhos e diretrizes.

5 Dados segundo ABED, disponível no site <http://www.abed.org.br>

6 Diretor e pesquisador de educação a distância na PennState University, nos Estados Unidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável afirmar a necessidade de uma educação mais modernizada, que atenda às necessidades e expectativas do público do século XIX, facilitando o cenário de uma sociedade com problemas de locomoção, tempo, qualidade de vida e desigualdade. O ensino a distância carrega a responsabilidade de atender a todas essas necessidades.

Com o crescimento rápido e desorganizado das instituições de ensino a distância, surgem alguns questionamentos e incredibilidades quanto a qualidade e sucesso dessa modalidade, é necessário o acompanhamento próximo do Ministério da Educação, Rosini e Figueiredo (2016) concordam ao dizer que o papel do MEC nesse caso deveria ser o de agilizar os processos de avaliação existentes em sua base de dados e de nortear essas instituições por meio de diretrizes.

É necessário que o MEC não se torne uma máquina governamental que gera apenas burocracias, mas sim que o órgão contribua positivamente para as instituições que já atuam no EAD como aquelas que queiram utilizar de mais essa forma de ensino a seus alunos, é preciso priorizar no aprendizado do aluno.

Para que aconteça o verdadeiro aprendizado é necessário o bom trabalho da equipe: boas instituições, bons professores, bons tutores, equipes técnico-administrativos de apoio, instalações que sejam compatíveis com as necessidades desse aprendizado e alunos comprometidos.

Não é objetivo dessa pesquisa apontar qual o modelo de educação ideal ou julgar os culpados e inocentes do sucesso ou fracasso da educação no Brasil, mas sim buscar maior esclarecimento quanto ao funcionamento das IES. É fato que o sistema educacional, seja presencial ou a distância necessita de um olhar mais atento, mas não somente dos órgãos públicos, mas também de cada instituição, cada profissional da área e de cada cliente, são todos peças fundamentais dessa engrenagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Tecnologia e educação a distância: **abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf)>. Acesso em 01 agosto 2019.

Alves, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf..](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf..)>. Acesso em 01 agosto 2019.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. Textos EAD. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/?pg=7](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/?pg=7)>. Acesso em 01 agosto de 2019.

BRASIL. Educação a Distância no Brasil.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acesso em 02 agosto 2019.

CLARO, Genoveva. Formação docente para EAD: desafios e dificuldades no processo de transposição de curso presencial para EAD, um estudo em uma instituição de ensino superior de Curitiba. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/102.pdf>>. Acesso em 02 agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: **cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HENRIQUES, Cecília Machado; AIMI, Daniela da Silva; FELDKERCHER, Nadiane. Educação a Distância: **novos desafios à formação profissional docente**. VIII Congresso Nacional de Educação.

Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/668\\_805.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/668_805.pdf)>. Acesso em 02 agosto 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. Censo da Educação Superior 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em 02 agosto de 2019.

JUSTINO, Marinice N. Formação docente para EAD on-line: desafios e dificuldades no processo de transposição de curso presencial para virtual. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: **O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EaD: a educação à distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Mata, Débora. Os avanços dos cursos EAD 2018. Disponível em: <<https://www.segs.com.br/educacao/111479-os-avancos-dos-cursos-ead-2018>>. Acesso em 02 agosto 2019.

MARTINS, Antonio. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001)>. Acesso em 03 de agosto 2019.

MERCADO, Leopoldo. Dificuldades na educação a distância online. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>>. Acesso em 03 de agosto 2019.

MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 04 agosto 2019.

MUGNOL, Marcio. Educação superior a distância no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ROSINI, Alessandro; FIGUEIREDO, Marcia. A educação a distância, desafios para a qualidade. Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/arquivos/Educacao\\_a\\_distancia\\_desafios\\_para\\_a\\_qualidade.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Educacao_a_distancia_desafios_para_a_qualidade.pdf)>  
. Acesso em 04 agosto de 2019.

VIANNEY, João. Revista Colabor@. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>>. Acesso em 04 agosto de 2019.







**SUELI APARECIDA DE LIMA**

Graduação em Artes pela Faculdade Mozarteum (2018); Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSCAR (2017); Professor de Educação Infantil em um CEU na Prefeitura de Osasco, Professor de Educação Infantil em um CEI na PMSP.

## RESUMO

O objetivo dessa monografia é mostrar como a arte pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar. Fazendo uma retrospectiva do passado percebemos o quanto vários autores já percebiam a importância desses estudos. A arte foi tratada como distinta. Assim artes não tinha sua devida importância no currículo do ensino formal. Sabemos, pois, que uma abordagem interdisciplinar pode propiciar uma participação mais ativa dos nossos alunos. Percebemos que a mudança se fundamenta na proposta qualitativa e no desejo de mostrar a beleza da arte e que essa beleza pode estar presente de maneira natural e contextualizada. Essa proposta de contextualização procurou inserir um contexto que desperte o interesse dos alunos motivando e contribuindo. Discutir e destacar a importância do ensino de artes é fundamental para o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e competências. A capacidade e a prática do lúdico exige transformação e planejamento de ações que favorecem no aprendizado de maneira significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinar. Habilidades. Competências.

## INTRODUÇÃO

Ao abordarmos o tema a matemática na arte abrimos um leque para várias discussões. Dentro dessas abordagens faremos um breve histórico sobre a história da arte.

Trataremos de um breve histórico da matemática, suas contribuições e sua importância. Sua origem e trajetória para entender de fato sua contribuição até os dias atuais.

Entraremos fazendo uma conexão entre a matemática e a artes, suas reflexões e práticas que possam favorecer aos nossos alunos o ensino e aprendizagem significativos.

Um breve panorama de alguns autores que contribuíram na junção da arte/matemática e mudanças no olhar para os alunos.

Documentos referenciais que norteiam para darem contribuições na formação crítica e cidadã dos nossos alunos.

Sendo assim, a matemática sendo incluída como um saber numa ação pedagógica.

E por fim, falaremos sobre o lúdico na matemática e na arte, sendo através do lúdico que a criança interage, socializa e desenvolve; a partir da confiança as atividades som o medo de errar.

Ainda é um desafio para a escola atuar com os alunos principalmente quando se fala da Matemática, visto que essas barreiras precisam ser rompidas, a compreensão e importância da matemática no processo de desenvolvimento de suas habilidades e competências.

É necessário que nossos alunos sejam estimulados em seu cotidiano, respeitando suas singularidades, habilidades e potencialidades.

Dar condições a esses alunos e crianças é oportunizar a igualdade equidade, podendo assim ter resultados mais significativos e efetivos.

## BREVE HISTÓRICO DA ARTE

A arte na pré-história foi feita antes da escrita. (D'Aquino 1980, p.5), essa manifestação foi importante, devido ao realismo e habilidade técnica que foi concebida, no século XIX.

Sendo assim, a arte só foi introduzida no currículo escolar em 1971 pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional LDB, e embora reconhecida e vista sua importância, a Arte para a formação do aluno, sua realidade e sua construção.

De acordo com D' Aquino (1980, p.5)

*Por isso, suas manifestações artísticas não tinham intenção estética, e sim econômica. Pintavam nas paredes escuras de suas cavernas os animais que estão bem conhecidos como fontes de alimentos ou de outros meios de sobrevivência, como as peles*



*para se abrigarem do frio intenso: o bisonte, a rena, o mamute, e o cavalo.*

E que ainda segundo o autor milhares de anos antes se faziam pequenas esculturas representando figuras femininas muito gordas.

Assim sem o currículo definido a prática passar por várias dificuldades, isso incluía atividades artísticas que envolviam artes e ciências, educação musical e artes plásticas.

Sabendo que essa polivalência cobrada dos professores que não tinham tais competências para essas várias linguagens e nem sequer tinham formação o quadro se agravava ainda mais.

Por sua vez, segundo Martins (1998, p.41), os professores até então especializados em uma determinada área das Artes passaram a ter dificuldades para envolver as diversas habilidades artísticas em suas aulas.

*Os professores de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”.*

Embora houvesse tentativa de capacitação vinda do governo para cumprir o LDB 5692\71, parecer do MEC nº 540\77.

*[...] As escolas deverão contar com os professores de Educação Artísticas, preferencialmente polivalente no primeiro grau. Mas o trabalho deve desenvolvê-lo sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação relativa.*

Muitas realizações puderam ser observadas no período do Renascimento no século XV.

Conforme Gombrich (1999, p.229) foi Brunelleschi quem forneceu aos artistas os meios técnicos para [...] esse problema e o seu entusiasmo causou entre seus amigos pintores deve ter sido imenso.

No entanto no período contemporâneo meados do século XVIII e começo do século XIX e com a expansão sem limites das cidades, onde dificultou que os artistas tivessem seu estilo próprio.

Afirma (Gombrich, 1999, p.501) que isso também não foi muito diferente na escultura ou pintura:

*Havia sempre retábulos a fazer, retratos a pintar, as pessoas queriam comprar quadros para seus salões, ou encomendavam para suas evidências de verão, decorações murais. O artista podia trabalhar em todas essas linhas de acordo com as normas mais ou menos preestabelecidas: ele fornecia os artigos que o freguês esperava.*

Em 1970 os professores tinham como responsabilidade serem polivalente, ensinando a várias linguagens artísticas no ensino fundamental e médio.

Como consequência essa qualidade ficou empobrecida, tendo menores concentrações em algumas outras expressões artísticas.

Também como alternativa e tentativa para essa melhoria no ensino de arte houve a inserção do livro didático e tratado como manual.

Aguiar que ressalta que o objetivo principal dessa inovação do livro didático era conferir um aspecto e aplicado da informação, e que apesar de buscar a contextualização de ensino, não deveria ser utilizado como único e sem mais um recurso para possibilidade na área de trabalho em Artes.

Entre década de 80 formam-se momentos contra a ditadura militar, conscientizando os professores em suas ações no qual forem despertadas habilidades.

Neste período o movimento arte-educação se constrói, formado por professores de arte da educação formal e não formal com a finalidade de buscar a valorização dos mesmos, conscientização, e qualidade do ensino de arte. (BRASIL, MEC, 1997, p.25).

No final de 80 sob influências da arte-educação descendo-se a Ana mãe Barbosa foram realizados estudos sobre arte-educação e sistematizou-se a abordagem triangular.

Através desse propósito o ensino da arte foi elaborado tais ações:

- Apreciar - realizar leituras, despertando no aluno o olhar crítico;
- Fazer - proporcionar vivência da prática artística;
- Contextualizar - conhecer a arte considerando seu contexto de tempo e espaço.

Essa proposta possibilitou um ensino significativo com a capacidade de desenvolver a criatividade, o processo de produção da arte, a capacidade crítica e o fazer artístico.

Afirma Barbosa que o objetivo de ensinar arte é:

*Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores*



*devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor fruidor, decodificador da obra de arte. (1991, p.32).*

Com a constituição de 1988, mudanças políticas da educação ocorreram e foram conquistadas a inclusão do ensino de artes, que levou a promulgação da LDB (lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional).

Logo na década de 90 que representa um período importante de conquistas e inserção da disciplina.

E de acordo com a lei nº 9.394\96 no seu art.26, 2º afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Assim através do artigo 9º, da LDB 9394\ 96 o governo se compromete a cumprir o plano decenal de educação para todos- 1993\2003.

E no ano de 1997 foram publicados os parâmetros curriculares nacional de arte PCNS\arte, onde o documento contribuiu como uma forma de orientação para o trabalho pedagógico nas escolas públicas.

Traz em seus documentos ou objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles.

Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, P.15)

O PCN sendo um referencial para o planejamento do professor vem propor a valorização das práticas do apesar, produzir e contextualizar, a fim de garantir um ensino de qualidade.

## **BREVE HISTÓRICO DA MATEMÁTICA**

O desenvolvimento da matemática não se deu sozinho e isolado, essa origem o deu nas culturas da antiguidade mediterrânea e se desenvolveu ao longo da idade média.

*A própria história da matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (física, astronomia), bem como por problemas relacionados a investigação internas a própria matemática. (BRASIL, 1998, p.40).*

De acordo com Ribnikov (1987) a matemática surgiu dos povos das antigas civilizações, onde os babilônicos, por volta de 2000 a.C. já realizavam registros de uma matemática elementar.

Afirma Afonso 2002:

*Os egípcios contribuíram com o primeiro sistema de numeração e a representação de quantidade de objetos por meio de símbolos, pois houve avanços do comércio, das indústrias e construções de pirâmides e templos, tomando cada vez mais difícil efetuar cálculos com pedras, além da criação do calendário com 365 dias e o relógio do sol (Afonso, 2002, p.3).*

E de acordo com Paraná a partir do século XV, com o avanço das atividades industriais e comerciais, o avanço das navegações novas descobertas a matemática proporcionam um ensino voltado as atividades práticas.

O passado da matemática ajudaria o aluno a compreender a matemática atual, e através do conhecimento da sequência histórica o aluno compreenderia melhor o desenvolvimento do processo em si.

Assim ao longo do século XVI, a geometria analítica, fizeram com que o conhecimento matemático alcançasse um novo período de sistematização.

No Brasil o ensino de matemática era de caráter técnico com o objetivo de preparar os alunos para as academias militares.

Perante Miorim (1998), com a expansão da indústria nacional, do desenvolvimento da agricultura, do aumento da população nos centros urbanos e das ideias que agitavam o cenário político internacional pós primeira guerra mundial o ensino de matemática se modernizou, prevalecendo uma Matemática Formalista Clássica. Esta tendência baseava-se no modelo euclidiano e na concepção platônica de Matemática, se caracterizando pela sistematização lógica e pela visão estática histórica e dogmática do conhecimento matemático.

Desse modo o domínio dessas técnicas tinha como objetivo formar mão de obra



qualificada para o trabalho.

Assim na década de 80 foi estabelecida uma discussão na Educação Matemática soltada ao construtivismo, onde o resultado tendia a ações interativas e reflexivas.

E afim de elaborar propostas no sistema de ensino surge o currículo básico que denominava e sustentava que:

*[...] aprender matemática é muito mais do que manejar formulas, saber fazer contas ou marcar x na resposta correta: é interpretar, criar significativos, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, desenvolver o raciocínio logico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível (PARANÁ, 1992, p.66).*

Com a aprovação da lei de Diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) as escoas passaram a ter autonomia em relação a construção do projeto político pedagógico.

Sendo assim a partir da constituição de 1998, os parâmetros curriculares nacionais (PCN), apresentavam como campo importante de conhecimento práticos docentes nas suas habilidades e competências destacando os temas transversais.

E que neste campo de conhecimento; sendo visto como um referencial para o planejamento e que valorize praticas no sentido da garantia de um ensino de qualidade voltado a todos.

## **FAZENDO A CONEXÃO ENTRE MATEMÁTICA E ARTES**

A relação entre a arte e a matemática são instrumentos que facultam a aprendizagem e uma abordagem contextualizada, tendo em vista a formação integral do indivíduo.

A medida que existe essa interdisciplinaridade entre as duas disciplinas acontece essa convergência, criando pontes entre elas e os alunos.

Segundo Barbosa afirma que:

*A arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve (...) não é possível uma educação intelectual, formal ou informal sem a arte, porque é impossível o desenvolvimento do pensamento divergente do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante e desenvolver a capacidade*

*criadora necessária a modificação dessa realidade (BARBOSA, 1991, p.4-5).*

E sendo a arte e a matemática consideradas linguagens universais, promovem a visão de mundo.

E neste sentido Gusmão afirma que:

*[...] a educação matemática pela arte precisa incorporar mecanismos para desrobotizar, liberar a matemática. E esses mecanismos... podem ser encontrados nas capacidades provenientes da arte. A matemática como a arte é uma atividade primária da vida humana e está em todo lugar. (GUSMÃO, 2013, p.79).*

Podemos dizer que a arte e a matemática aparecem juntos desde os primeiros registros feitos pelo homem pré-histórico nas cavernas.

*Analisando as origens dos registros da arte e da matemática e um tempo mais remoto, podemos perceber que os desenhos e as figuras do homem neolítico, que embora possa ter menos tempo para o lazer e pouca necessidade de medir terras, mostram preocupação com as relações espaciais que abriram o caminho para a geometria. Desenhos em potes, tecidos e cestas são exemplos de simetria que são conceitos tratados pela geometria elementar. (ZALESKI FILHO, 2013, p.39)*

Nesse período a presença de animais como o tema principal da arte rupestre, praticada pelo homem paleolítico encontramos os primeiros registros de contagem, assim nos dá as primeiras conexões entre a arte e a matemática.

Sendo assim; reconhecer as proporções, comprimento e as diferenças parecia ser o primordial.

Essa realidade era vista não apenas por matemáticos, músicos, biólogos, arquitetos, porém buscar essa harmonia na busca pela beleza plena era tudo que faziam.

A matemática e a arte estiveram em campos antagônicos, pois desde sempre caminharam juntas, aliando razão e sensibilidade. Na verdade, podemos observar a influência mútua de uma sobre outra desde os primeiros registros históricos que temos de ambas.

Essas duas áreas sempre estiveram intimamente ligadas, desde as civilizações mais antigas, e são inúmeros os exemplos de sua interação.

Muitos povos utilizaram elementos matemáticos na confecção de suas obras: os egípcios com suas monumentais pirâmides e gigantescas estatuas; os gregos com o famoso



Parthenon e com seus belíssimos mosaicos; entre elas o coliseu (FAINGUELERNT & NUNES, 2006, p.18).

O exercício da arte e da matemática é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e essencial para a sua evolução.

Essa investigação interdisciplinar referendada pelas palavras de Japiassu (1976) nos revela:

*[...] o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p.75).*

A construção de conhecimento se trata de construções, desconstruções e reconstruções, por meio de atitudes empáticas, disposição dos professores\ alunos para ampliação de horizontes de possibilidades.

E como dizia Picasso, para fazer uma obra de arte, é necessário 10% de inspiração de 90% de transpiração, vinda do esforço e do trabalho.

*Arte e matemática são áreas distintas e com objetivos de ensaio e aprendizagem específicos, ambas caminham em percursos próprios, mas em determinados momentos podem se complementar. Nesse sentido, precisamos ter clareza dos objetivos e serem alcançados nas duas áreas, planejar o trabalho, escolher bons recursos, deixar espaço para escutar dos alunos e elaborar as possíveis situações de problematização. (MATHEMA, 2013, p.1).*

Percebemos que o olhar que temos para o tema é trabalharmos de maneira diversificada a arte e a matemática não como projeto, mas como parte integrante do professor.

Portanto essas reflexões sobre as práticas podem favorecer do ensino e na aprendizagem, buscando associar no contexto histórico, social, político e econômico à arte, contribuindo para aprofundamento de determinados conteúdos matemáticos.

Além da matemática sempre ter sido relativamente ligada a arte.

Segundo os PCN, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

(BRASIL, 1997, p.19).

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p.27).

Segundo Fainguelernt e Nunes (2006), o exercício da matemática e da arte é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, é essencial para evolução da própria sociedade.

Sabe-se o quanto a Arte e a matemática influenciam no desenvolvimento da intuição, imaginação, a matemática (PCNEM, p.251):

*[...] contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e aquisição de atitudes, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais.*

As possibilidades e riqueza de trabalhos artísticos ofereceu uma grande vantagem para o estudo de matemática e que segundo os PCN, é fundamental que os estudos do espaço e forma sejam explorados a partir de objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, de modo que permita ao aluno estabelecer conexões entre a matemática e as outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p.51).

Dentro dos documentos o PCN deve auxiliar o professor em suas práticas, sendo um norteado e referencial para seu planejamento na busca de soluções onde propor esta educação venha valorizar as práticas garantindo que o aluno aprenda habilidades e competências no sentido de garantia da aprendizagem.

## **O LÚDICO NA MATEMATICA E NA ARTE**

Uma educação autentica é aquela que faz parte da vida das crianças, onde interagem e se integram no mundo dos adultos.

Segundo Karl Marx defensor de uma escola concreta Moreira diz:



*As contribuições de Marx, sem dúvida, são fundamentais para todas as ciências, pois incitam, uma postura sobre o ser humano, na mais inatista, não mais ambientalista, mas um ser histórico, um ser em formação, ou seja, um ser didático.*

Conduzir a criança na busca e no domínio de um conhecimento mais abstrato, misturar habitualmente parcelas de esforços e uma boa dose de brincadeira transformaria o aprendizado num jogo bem-sucedido.

Segundo Moreira (2007), a autora nos diz que a ludicidade não é um passatempo ou brincadeira vulgar, e segundo ela a ludicidade é uma ação que está inerente a crianças ou aos jovens encontrando-se até ao adulto.

A contribuição para a melhoria do ensino tem como finalidade e objetivo o abandono escolar e melhorias nos relacionamentos das pessoas.

Moreira diz que:

*Existem registros de brinquedos infantis desde a época da pré-história, demonstrando que é natural ao ser humano brincar, independente da cultura ou época. O brinquedo tem acompanhado a evolução interagindo no seu espaço físico, funções e seu próprio aspecto. A atividade lúdica das crianças é o brincar mesmo, sem espírito de competição, com a função da descoberta do mundo que a rodeia (...) o ser humano nasceu para aprender, para descobrir e aprimorar-se de (...) conhecimentos (...) e é isto que lhe garante a sobrevivência e a interação na sociedade como ser participativa, crítico e criativo. Este ato busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos nome a educação.*

A educação lúdica é uma ação essencial na utilização das brincadeiras, sendo que essa prática exige a participação criativa, crítica, promovendo interação, compromisso e transformação.

Através do lúdico a criança desenvolve a confiança e a partir disso que ela participe ativamente de todas as atividades sem o medo do erro.

Sendo assim cria-se um ambiente para o trabalho em grupo, desenvolvendo habilidades, competências e aprendendo o compartilhar, interagir, socializar, dividir, buscando soluções num espaço de confiança e criatividade.

Segundo Teixeira a ludicidade na arte é tão natural que não necessita ser justificada.

*O elemento lúdico é inerente a toda expressão artística. A alegria resultante do ato de criar seja qual for o seu meio de expressão- é uma experiência gratificante para o ser*

*humano, pois o interliga com a fonte criativa original que se manifesta no universo encensamente. A função educativa da arte não foi ainda amplamente reconhecida e utilizada. O valor que se destaca num novo sentido está em sua possibilidade de servir de veículo para mundos inauditos em nós (...).*

A alegria de se criar é única. No entanto podemos dizer que na educação o brincar nos permite aprender com as nossas crianças.

Criando ambientes propícios para “compreensão” das necessidades individuais e gerais, prazerosa e dinâmica oportunizando a todos de maneira igualitária e qualitativa.

Possibilitar esses conhecimentos é compreender a criança como ser único, entendendo suas necessidades próprias na construção de conhecimentos e na compreensão de um mundo que exige diferentes habilidades.

O jogo, enquanto atividade lúdica, além de ser prazeroso pode contribuir para estimular, na criança, diferentes esquemas de conhecimentos que são necessários para que haja a aprendizagem. Segundo Rau (2007, p.53):

*Muitos aspectos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos selecionados, com objetivos como: aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurosensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade.*

É muito instigante o trabalho utilizando os jogos como instrumento pedagógico para a aprendizagem. O uso desse instrumento contribui para que professores tornem suas aulas mais dinâmicas e assim, a aprendizagem se dê de forma mais espontânea.

Portanto, para que o jogo tenha um cunho educativo, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos para que, através de uma intervenção pedagógica planejada, ele consiga adaptar o jogo ou outra atividade lúdica qualquer, aos conteúdos a serem trabalhados e aos objetivos do ensino que ele pretende alcançar.

A prática da ludicidade, no ambiente escolar no Brasil, passou por modificações significativas e desafiadoras, tornando-se, inclusive, parte integrante da prática pedagógica, com amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), oportunizando, portanto, a vivência dos jogos recreativos no ambiente formal de ensino de forma orientada, tendo em vista que:



*[...] as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (RCNEI, 1998, p. 28)*

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor.

Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar. No entanto, apesar de estudos e debates demonstrarem a importância do uso de jogos como recurso pedagógico, muitos professores ainda veem o jogo como um passatempo, uma atividade inútil sem caráter educativo por parecer uma atividade “não-séria”.

Devemos dar a verdadeira importância ao lúdico, porque é uma necessidade permanente de qualquer pessoa em qualquer idade, e que não pode ser vista somente como diversão. Para nós educadores a ludicidade tem uma outra visão, além do que ela representa para a maioria das pessoas, a temos como fonte de aprendizagem. Podemos dizer que a brincadeira faz parte do desenvolvimento humano, na parte física e intelectual.

O brincar favorece o desenvolvimento afetivo e social, o relacionamento em grupo se torna mais harmonioso, é também um grande instrumento de educação para a vida.

Podemos utilizar a ludicidade em qualquer situação, no nosso caso utilizamos para melhor compreensão no conhecimento matemático, como uma ferramenta básica, trazendo benefícios para a aprendizagem.

Outro grande benefício é a referência que o lúdico traz ao aluno, indicando a forma correta dele colocar-se em frente aos seus problemas matemáticos.

Nesse sentido, o professor precisa rever seus conceitos e compreender que o jogo, quando adequado ao processo educativo, torna-se uma ferramenta com grande possibilidade de ensino.

Portanto, para fazer o uso de jogos e de atividades lúdicas de forma adequada, e para que estes atendam às finalidades educativas propostas é preciso um planejamento cuidadoso.

Quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos, o jogo contribui para que haja mudanças significativas nos diferentes aspectos cognitivos, social e emocional.

Algumas dessas propostas são bastante incisivas na defesa das atividades lúdicas no cotidiano da escola, pois entendem que o ato de brincar faz parte do universo infanto-juvenil e deve ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as crianças devem brincar enquanto aprendem e aprender enquanto brincam. Porém, diante de correntes de pensamento defensoras do lúdico escolar, persistem ainda algumas resistências que entendem a ludicidade como simples ato de lazer, e não como instrumento da prática pedagógica para o desenvolvimento da formação integral do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar como é a ocupação da disciplina de Artes e Matemática em sua interdisciplinaridade.

Para que o ensino de arte possa existir no currículo, além da obrigatoriedade, se sendo um ensino promissor com práticas significativas, é preciso que o sistema educacional tenha ações concretas em relação a formação continuada dos professores de arte.

A articulação da matemática com a arte que propomos é aquela que vai além da busca pelo ensino de conceitos ou habilidades visuais.

Ultrapassar o limite que separam as disciplinas e coloca-las em pé de igualdade à medida que avançarmos não só com atividade envolvendo a matemática e a arte, mas com uma postura crítica em relação aos conteúdos que trabalhamos.

A importância e a compreensão de se trabalhar com a arte e a matemática é fundamental no processo de desenvolvimento, favorecendo no desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Vemos que é de suma importância o incentivo a essa prática, a rotina no planejamento escolar é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

A superação dos conflitos auxilia em seu crescimento, nos conteúdos e manifestos e assim enfrentar suas angústias e medos.

Assim podemos dizer que através de todo o contexto histórico ajudaria nossas crianças e a compreender nossa história e sua compreensão seria melhor no desenvolvimento do processo pedagógico, institucional e interdisciplinar.

Motivar e incentivar são instrumentos que contribuem numa abordagem de relação de trocas cujo objetivo também seja torna-lo um cidadão crítico e com um olhar diferenciado para o mundo que o cerca e o qual faz parte.



O lúdico exerce um papel fundamental na busca da criatividade, desenvolvimento da socialização, imaginação, aspectos emocionais e afetivos.

A ideia de ter como objetivo a formação de seres independentes, dinâmicos, críticos, faz com que os professores repensem em novas estratégias que farão com que alunos desenvolverão melhor esses conceitos e assim serem melhores preparados.

A busca pelo entendimento e essa interdisciplinaridade deve ajudar os alunos na reflexão e sendo também mais uma ação da escola, professores, pais e comunidade, sendo assim partindo do pressuposto que todos precisam estar envolvidos.

Diante disso para que o nosso aluno construa essa autonomia e também ressignifique suas experiências a escola precisa ter um papel fundamental de integração sociocultural, buscando oportunizar a todos um ambiente acolhedor, de convivência e de construção social.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, P. B. **Vencendo as armadilhas da educação matemática por meio da abordagem etnomatemática**. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss12\\_02.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss12_02.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1ª a 4ª série) Artes**. Brasília: 1997. 130 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1ª a 4ª série) Matemática**. Brasília: 1997. 142 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (5ª a 8ª série) Matemática**. Brasília: 1998. 148 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394,20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília, 1997.

- BRASIL. Parecer do conselho Federal de Educação nº 540 de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o Tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da lei nº 5.692/71. Brasília, 1977.
- D'AQUINO, F. **Artes Plásticas – I. Biblioteca Educação é Cultura**. Rio de Janeiro: Bloch, FENAME, 1980.
- FANGUELERNT, E. K.; NUNES, K. R. A. **Fazendo arte com a matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Revista Zetetiké. Campinas, ano 3, n.4, p.1-37.1995.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1995.
- GUSMÃO, L. D. **Educação Matemática pela Arte: uma defesa da educação da sensibilidade no campo da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora: 1976.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. G. M. T. T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.
- MARTINS, M. C. et al, **Didática do ensino da arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MATHEMA. P. C. **Arte e Mediação Cultural na Aula de Geometria**. Disponível em: <[http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/924\\_511\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/924_511_ID.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2019.
- MIORIM, M. A. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual 1998.
- NUNES, B. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 2006.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Ensino de primeiro Grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – Matemática**. Curitiba: SEED, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.
- ZALESKI, D. **Matemática e Arte**. São Paulo: Autêntica, 2013





# A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR



TAMIRES PEREIRA COUTO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho(2014); Especialista em Alfabetização e Letramento de jovens, adultos e crianças pela Universidade Cidade de São Paulo (2016); Professora de Educação Infantil no CEI da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

## RESUMO

O artigo trata sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento do educando durante a infância levantando reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas que explorem a ludicidade.

Considerar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, refletindo sobre a relação entre os educadores e educandos, a partir do interesse que demonstram pela leitura, valorizando a construção do comportamento leitor.

Reconhecer a importância da literatura infantil na formação integral dos educandos, compreender suas contribuições para o desenvolvimento da imaginação, das emoções, sentimentos de forma prazerosa e ampliando seu conhecimento de mundo e possibilidades de interação, ampliando a curiosidade do aluno interesse, para que a leitura faça parte de sua tanto na escola quanto fora dela tornando-a significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; ensino, literatura infantil; imaginação e ludicidade.

## INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental na educação escolar, é uma prática que desenvolve muitas habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral do educando. A Literatura Infantil ganha um grande destaque na escola, por possibilitar oportunidades de exploração da imaginação dos educandos com suas variadas temáticas desde muito cedo de forma lúdica e significativa para eles, explorando sua imaginação e ampliando suas experiências.

*O que se percebe é a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de textos que circulam na sociedade, como a literatura para adultos.*

Reconhecer a importância da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo além de compreender suas contribuições para o desenvolvimento da imaginação, das emoções, sentimentos de forma prazerosa e ampliando o conhecimento de mundo a tornando enriquecedora.

As variadas possibilidades de interação, entre os educandos, o educador e o livro possibilita a ampliação do seu interesse, e estimulando a construir um comportamento leitor.

Valorizar essa importância leva diretamente a reflexão sobre a importância do conhecimento e práticas pedagógicas dos educadores que viabilizem a conquistas, para que os educandos participem de forma ativa como protagonistas na construção do próprio conhecimento.

A metodologia utilizada será embasada em artigos científicos a fim de comprovar a importância da literatura infantil para a formação do leitor, suas amplas possibilidades para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do educando.

## **LEITURA DO MUNDO**

O processo de leitura acontece, na medida em que se organizam os conhecimentos adquiridos e as experiências e durante o processo de resolução dos problemas que se apresentam. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” (FREIRE, 1982).

Porque quanto mais o indivíduo lê sua própria realidade, assim como de outros e as interpretar pode aprimorar o processo da leitura, sendo necessário que o processo de leitura visual ocorra desde a infância e se torne contínuo, para que os educandos se desenvolvam em todos os sentidos como: social, político, intelectual; por meio da palavra,



de imagens e da leitura da realidade de mundo, sendo capazes de realizar suas próprias interpretações.

Abramovich (1997) discute como desenvolver, por intermédio da literatura, o potencial crítico da criança. Argumenta que, por meio de um material literário de qualidade, a criança é capaz de pensar criticamente e reformular seu pensamento, considerando como qualidade do material literário para o bom desempenho do processo da formação do leitor literário textos que apresentam uma proposta ficcional que atenta o imaginário dos leitores e os excita a compor novas possibilidades para perceber o mundo a sua volta.

Visto que é importante considerarmos a qualidade desse material literário e também fundamental o domínio do educador sobre o material, sendo necessário sempre o preparo prévio para o seu uso. É preciso pensar nas amplas possibilidades e deixar os caminhos livres para que a imaginação dos educandos explore ao máximo durante o contato e sua experiência.

Ao tratar sobre o ensino de literatura infantil na construção de comportamento leitor devemos considerar a importância da leitura para formação integral dos alunos nos aspectos sociais, político e intelectual, não apenas do conhecimento da leitura e da escrita.

Considerando o sentido amplo da literatura, definido por Antônio Cândido, em sua obra, *Direito Humanos e Literatura*, se expressa à literatura como uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita, o que a torna um direito e fator indispensável da humanização; assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho. Pode não haver equilíbrio social, sem a literatura.

No contato com a leitura as crianças exploram sua imaginação, refletem sobre situações conflituosas, adquirem novos conhecimentos, valores, culturas, constroem significados. É por meio dela que a criança se liberta, conhece o desconhecido, socializa e compartilha, conhecendo a singularidade de tudo que a cerca, de um mundo que a rodeia e das relações que estabelece com os outros, ou seja a criança conhece o mundo.

*Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART 2007 p.64-65).*

A literatura é tão importante quanto as relações que estabelecemos diariamente com o outro, ela oportuniza a aprendizagem, ampliando o olhar para o que é lido. Ela letra e liberta, na variedade de textos, na diversidade de leituras, contextos, experiências e significados que ela toma a cada um que a vivencia.

Em razão disso é fundamental que o contato com a leitura seja feito desde muito pequenos, explorando sempre o lúdico, para que o educando passe a ter encanto, satisfação, prazer e gratificação, contribuindo assim para sua formação em todos os sentidos.

Uma vez que a literatura for inserida na vida da criança e ela passar a ter contato com o mundo literário maior será seu repertório, sua capacidade imaginativa, sua leitura de mundo, construção de identidade e desenvolvimento integral e de interações com todos que a cercam.

## ENSINO DA LITERATURA INFANTIL

O ensino da literatura infantil deve explorar a imaginação, desenvolvendo assim a criatividade, por meio da criação de hipóteses e resolução de problemas percebidos pelo educando. É preciso tomar cuidado, para não transformar a literatura em algo racional, mas sim permitir que ela tome o seu próprio significado para cada um que a experiência.

*A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto. (GOUVEA, 2007, p.125)*

Para Lajolo e Ziberman (2007) os laços da literatura infantil com a escola possuem um incentivo maciço, para a difusão de ideais aceitos pela sociedade. A educação é vista como um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização.

Na construção do comportamento leitor, deve-se pensar em práticas pedagógicas que possibilitem que os momentos de leitura se tornem significativos para os educandos, contribuindo assim na sua formação integral, no desenvolvimento de habilidades leitoras do mundo que as rodeia, além de expandir sua linguagem e capacidade de comunicação.



Uma vez que a criança for estimulada a ter esse comportamento leitor maior facilidades encontrará com as variadas leituras existentes, no amplo repertório da literatura infantil.

É importante valorizar e reconhecer que desde muito pequenos as crianças atribuem significados para aquilo que fazem sentido, que consegue relacionar e expandir suas habilidades imaginativas, criam suas hipóteses e buscam resolver as situações problemas. Desenvolver essas habilidades é um papel também da escola, proporcionando aos educandos assim diferentes experiências.

*Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).*

Visto que é importante permitir que a criança possa atribuir seus significados, possa explorá-la, e vivenciar assim uma experiência prazerosa. Muitos professores não vêm desenvolvendo o lúdico durante a leitura, revelando práticas pedagógicas desmotivadoras.

Para reverter essa situação são necessários investimentos da escola e do professor em formar leitores partindo do caráter lúdico para que a leitura possa proporcionar satisfação, prazer e gratificação. É pela literatura infantil e por meio de suas ilustrações que juntamente com o texto se completam tornando um grande mistério e atrativo para as crianças

*Assim o texto escrito e ilustração entrosam-se, completam-se com a ilustração destacando os momentos significativos da história e facilitando a sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhes sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário. Cabe pois ao educador analisar e compreender primeiro esses elementos da narrativa expressos em palavras e imagens para depois trabalhá-los com as crianças, dosando-os segundo o desenvolvimento de cada classe. (Maria Alice Faria, 2013, p.23)*

São necessários investimentos da escola e do educado em formar leitores partindo do caráter lúdico da literatura infantil para que a leitura possa proporcionar satisfação, prazer e gratificação, de forma que passe ser significativa para o educando. É sua função

proporcionar acesso ao mundo da leitura com diferentes temáticas, de forma planejada e intencional.

*É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008b, p. 33).*

Tendo em vista, a literatura infantil como uma ferramenta fundamental na constituição do comportamento leitor, devendo ser trabalhada de forma a proporcionar sua capacidade de interpretação literária e de leitura do mundo, que permite também escapar da realidade e viajar no mundo imaginativo.

É necessário refletir se realmente as práticas em sala conduzem o educando a reais possibilidades de desenvolvimento durante o ensino da literatura, se de fato o discurso sobre a importância da literatura é colocado em ação para proporcionar uma aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto podemos concluir que a literatura é indispensável, está presente em diferentes temáticas, de forma rica e com amplas possibilidades, mas é importante garantir qualidade desse material literário, estudo e conhecimento do professor quanto ao que será desenvolvido durante a leitura para que possa de fato ser concretizado os discursos pedagógicos sobre sua importância e suas significações.

É fundamental que desde pequenos as crianças tenham acesso e experiência com diferentes literaturas, façam manuseio, recebam incentivos e estímulos para que tomem como hábito ler primeiramente pelas imagens, usando da sua capacidade imaginativa.

Conforme os educandos vão se apropriando de maiores habilidades no mundo da leitura mais amplia-se as capacidades, sempre buscando a ludicidade para que o encantamento não se perca, e o prazer e a curiosidade se tornem sempre um atrativo para que se aprofundem mais nesse mundo cheio de fantasias que a literatura infantil pode proporcionar.

Buscar desenvolver o comportamento leitor nos educandos é uma grande missão na escola pois é o ambiente onde a maior parte das crianças têm o contato com a leitura, com intencionalidade, mas devemos pensar que o hábito de ler o livro, ler o mundo vai muito



além de sua mecanização, em decodificação, mas sim em exploração, em buscar nas entrelinhas, no implícito aquilo que está escrito e ilustrado, se complementando e atribuindo sentidos.

A literatura infantil permite que os educandos conheçam o mundo por um novo olhar, compreendam as relações que estabelecem com tudo o que os cerca, histórias e temáticas variadas, socializem com os outros tudo isso e que aprendam pelo meio da imaginação e da ludicidade.

Não devemos esquecer do papel dos educadores e da escola em buscar formações e conhecimentos novos e que haja sempre a valorização do trabalho em conjunto da família, escola e educadores. Dessa forma fazendo teoria e pratica caminharem juntas, para garantir e alcançar o objetivo de formar o educando tanto de forma individual como para a cidadania, que a leitura seja significativa tanto dentro quanto fora da escola.

## REFERÊNCIAS

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. Editora Contexto. São Paulo, 2013

FILHO, Jose Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil múltiplas linguagens na formação de leitores**. Editora Melhoramentos. São Paulo, 2010.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil brasileira: história e histórias**. Editora Ática. São Paulo, 2007.

PAIVA, Silvia Cristina Fernandes. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, 2010.

PAIVA, OLIVEIRA, Silvia Cristina Fernandes e Ana Arlinda. **O leitor em formação literária**. X Congresso Nacional da Educação Educere. Curitiba, 2011.

RISSO, Suzana Aparecida. **A importância da literatura infantil na formação do indivíduo, durante o processo de aprendizagem**. São Paulo. 2007





# SÍNDROME DE BURNOUT: DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR

TANIA BIZERRA HERNANDES

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2007); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Campos Salles (2015); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – em uma EMEF da rede pública do município de São Paulo.

## RESUMO

Mudanças constantes na concepção de escola como instituição e no papel do professor e da família na formação do aluno, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e desunião da classe docente, desvalorização do profissional educador nas políticas públicas, entre outros, são os desafios a que estão submetidos os professores atualmente. Estes desafios geram cada vez mais desmotivação, estresse, cansaço e insatisfação entre os profissionais da Educação, acarretando desistência do ato educativo, fruto de uma doença laboral, e o consequente fracasso escolar. Este artigo busca caracterizar o fenômeno da Síndrome de Burnout, buscar suas origens e propor algumas ações transformadoras para amenizá-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Síndrome de Burnout; fracasso escolar; estresse laboral.

## INTRODUÇÃO

É sabido que, assim como outras profissões em que o sujeito trata de outros sujeitos como enfermeiros e bombeiros, não se pode dissociar a persona do profissional docente. É quase impossível ao profissional docente libertar-se de sua vida e de sua pessoa: suas concepções, valores e ideais irão determinar sua prática. Então, partindo-se do pressuposto de que não se pode descolar o ser pessoal do ser profissional, este estudo procura pormenorizar algumas dúvidas, medos, angústias do sujeito professor que poderão evoluir para um quadro de Síndrome de Burnout e refletir no processo de ensino e aprendizagem, já que, adoecido, o professor renuncia ao ato educativo, com ausências, falta de planejamento e desinteresse pelo alunado.

De acordo com a Organização Pan Americana de Saúde, a Síndrome de Burnout foi oficializada recentemente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma síndrome



crônica. A OMS incluiu o Burnout na nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que deve entrar em vigor em 1º de janeiro de 2022 como um “fenômeno ligado ao trabalho”,

Burnout é uma síndrome proveniente de um estresse laboral crônico que afeta os profissionais e sua relação com o ambiente de trabalho e tem maior incidência em profissionais que desempenham função assistencial que exige deles elevado investimento na relação interpessoal, marcada pelo cuidado e a dedicação, como a docência. Uma pesquisa realizada pela International Stress Management Association (Isma-BR) em 2018 calcula que 32% dos trabalhadores no país padecem dela — seriam mais de 33 milhões de cidadãos. Em um ranking de oito países, os brasileiros ganham de chineses e americanos, só ficando atrás dos japoneses, com 70% da população atingida. Uma pesquisa realizada pela psicóloga Nádia Maria Beserra Leite, da Universidade de Brasília (UNB), com mais de oito mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil revelou que 15,7% dos entrevistados apresentam, caso o índice seja o mesmo em todo o país, por exemplo, então mais de 300 mil professores brasileiros convivem com a síndrome, isso somente no ensino básico, portanto sua profilaxia se faz urgente.

As manifestações dessa síndrome nos professores são a queda de sua autoestima, o esgotamento emocional, o surgimento de comportamentos inadequados perante aos alunos (irritação, descaso, cinismo e distanciamento), a diminuição da produtividade e da auto realização no trabalho, a instalação de problemas psicossomáticos e o absenteísmo.

Temos então um círculo vicioso. O adoecimento e consequente desistência do professor reflete o abandono em que se encontram nossas escolas. Por sua vez, o aluno, que não vê sentido na escola, também se desinteressa e responde ao descaso com que é tratado em forma de indisciplina e violência. Está feito o retrato do fracasso escolar da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiras (LDB- 9394/96) garante o direito à educação para todas as crianças, com igualdade de acesso e condições de permanência. Mas o que se vê são alunos do nono ano do Ensino Fundamental que são analfabetos funcionais. Diante disso, o que fazer? Assistir aos nossos professores cada vez mais doentes? Lamentar por nossos analfabetos?

## CONSEQUÊNCIAS DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES

Uma das principais consequências decorrentes do adoecimento docente é a ausência, que pode ser física ou emocional.

A ausência física se traduz em faltas, licenças e até mesmo exoneração do cargo. De acordo com o jornal “Folha de São Paulo”, em 2018 a capital paulista teve mais de 22 mil afastamentos por transtornos mentais entre professores e demais servidores da Secretaria Municipal de Educação. O Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) afirma que a cada 4 horas, 1 professor exonera seu cargo.

A ausência emocional é a mais comum, e talvez ainda mais prejudicial, acontece quando o professor se depara com a falta de importância dada ao seu trabalho, sentido que seu trabalho não faz diferença, e entra num processo de defesa e escolhe inconscientemente por não mais se relacionar afetivamente com o seu fazer profissional. Esse fenômeno é caracterizado por Codo (1999, p. 80) como uma:

*“(...) indiferença a tudo o que ocorre no ambiente escolar ou de um tipo de acomodação, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino. Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.”*

MALAGRIS (2002) afirma que “Há ausência de sensibilidade, manifestada como endurecimento afetivo, “coisificação” das relações interpessoais.”

Esta atitude desolada do professor pode causar efeitos devastadores em seus alunos, transferindo sua desmotivação para eles. Quantos alunos possuem a capacidade de se automotivar para aprender?

Essa é uma das causas mais relevantes para o cenário de fracasso escolar em que vivemos. É importante ressaltar que esse tipo de abandono não é consciente, o professor age assim por que está com uma doença – que muitos autores chamam de Síndrome de Burnout.



De acordo com Levy e Sobrinho (2010), o Burnout é uma síndrome em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

Para estes autores, Levy e Sobrinho (2010), a doença engloba três fatores: a exaustão emocional (situação em que os professores não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo, pois percebem a energia e os recursos emocionais próprios esgotados, em razão do contato diário com os problemas); a despersonalização (desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo) e finalmente a falta de envolvimento pessoal no trabalho (tendência de uma “evolução negativa” afetando a habilidade no contato com as pessoas envolvidas do trabalho).

Outro fator que contribui para a alta incidência da síndrome é o longo tempo dedicado aos alunos, que freqüentemente se encontram em situações dramáticas, gerando, com isso, uma relação interpessoal provida de frustração, medo e tensão emocional (BORDINGNON, 2002).

A Síndrome de Burnout não deve ser confundida com estresse, pois se tratam de conceitos diferentes. Os autores que defendem Síndrome de Burnout como algo diferente do estresse, alegam que a primeira se caracteriza por atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, ao passo que a segunda aparece como um desfalecimento pessoal que interfere na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODÓ, 1999).

Levy e Sobrinho (2010) explicam que a pessoa não inicia um trabalho apresentando a doença, ao contrário, apresentam engajamento e satisfação, mas gradualmente estes sentimentos vão sendo substituídos por aborrecimento, ansiedade e raiva. A pessoa acredita estar vivendo uma crise que é de âmbito pessoal. Com isso parece estabelecer-se a exaustão emocional como primeiro elemento da síndrome.

Para Moura (1997), trata-se mais especificamente do elemento despersonalização. Certo distanciamento emocional presente no sintoma de despersonalização pode ser adequado para manter a saúde do indivíduo, levando ao comprometimento do desempenho e sensação de incompetência e redução do sentimento de realização profissional ou ainda baixo envolvimento pessoal no trabalho.

De acordo com Bordingnon (1997), o exercício da profissão docente possui agentes desmotivadores que lhe são próprios, oriundos do próprio contexto ocupacional e da organização escolar. Entre eles: a relação com os alunos e seu baixo nível de motivação; o tipo de jornada de trabalho; a sobrecarga de trabalho, referente não só ao número de horas de dedicação, como também a outros elementos, como a proporção aluno/professor; o sistema de horários; o nível de envolvimento com os alunos e a falta de pessoal; o conflito e a ambigüidade de papéis, assim como a inadequação entre formação e desenvolvimento profissional; o clima organizacional e a coordenação com as demandas da administração, da supervisão e da estrutura organizacional do local de trabalho.

## **PRINCIPAIS AGENTES DESMOTIVADORES DA PROFISSÃO DOCENTE**

O modo como a gestão escolar é concebida na unidade educacional tem papel relevante no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Bordignon (1997) afirma que não são poucos os que situam as organizações educacionais como empresas e argumentam que as mesmas devem ser administradas como tal. Sob esse enfoque, a gestão assume o modelo burocrático e a centrabilidade das questões gerenciais é ocupada pela técnica e pela racionalidade burocrática.

Para Serbino (1994), tal modelo origina-se nas teorias organizacionais clássicas, cartesianamente concebidas, cujos princípios são racionalização, produtividade, especialização e controle. Neste modelo, os organogramas seguem a estrutura piramidal, centralizando o poder no topo e o dever na base. Os espaços físicos são compartimentados, materializando o poder, a segmentação das tarefas e a burocratização nas formas de relação. As rotinas não permitem os desafios, garantindo a uniformidade do produto, que é padronizado, produzido em séries. O produto é avaliado por intermédio de instrumentos de medição e classificação. Nesse paradigma, a avaliação tem uma grande força, estabelecida no padrão de qualidade funcionalista.



Thurler (2001) diz que apesar de a LDB garantir a gestão democrática, a maioria das escolas brasileiras ainda são geridas segundo o modelo da autoridade burocrática. Muito parecida com a gestão de uma empresa, são mais relevantes as questões administrativas e burocráticas do que propriamente de um projeto pedagógico eficiente que garanta a aprendizagem dos alunos – apoios técnico-pedagógicos aos professores ficam em segundo plano. As decisões ficam restritas à gestão e não há possibilidade de os funcionários opinarem. Em decorrência, os professores e funcionários apenas realizam um trabalho previamente definido, sem espaço para dúvidas, sugestões e muito menos apoio técnico-pedagógico. Por isso, o realizam como um conjunto de rotinas a ser cumprido – cada um por si, de forma mecânica.

Segundo Cunha (2003), é evidente que este modelo de gestão influencia nas relações interpessoais entre os funcionários. As escolas mais parecem um campo de intrigas; sentimentos de raiva, competitividade e baixa auto estima são comuns nos estabelecimentos, gerando um mal-estar e distanciamento do ambiente. Os professores, então, restringem seu convívio aos alunos.

Em outra instância, outro fator que facilita a desmotivação é o momento delicado da história educacional em que vivemos, em que o mundo no qual os professores trabalham se transforma rápida e profundamente alterando o sentido da escola e a da prática docente.

Para Torres (2006), estamos na era da Sociedade da Informação – complexa, contraditória, e inundada de informação por todos os lados. Os alunos não são mais os mesmos, as necessidades são outras e algumas instituições se transformaram, como a família e a própria escola, que mudou o sistema seriado para ciclos de aprendizagem. Por esta razão, não se podem ministrar aulas como se fazia há 20 anos; o professor precisa se atualizar. A natureza e as exigências do profissional docente mudaram profundamente ao longo dos anos, no entanto o currículo dos cursos de Licenciatura e dos cursos de formação continuada não.

Segundo Hargreaves (2004), é necessário que o professor acompanhe as mudanças sociais e desenvolva novas competências ou mesmo novos modos de pensar e isso gera muita tensão.

Exemplos não faltam: é preciso que o professor de hoje tenha pensamento crítico e saiba discernir o que é relevante ou não para ser ensinado em vez de apenas repetir o que está escrito nos livros didáticos. Também é preciso que os professores satisfaçam as necessidades dos alunos especiais, que agora podem se matricular nas escolas regulares. A concepção de avaliação mudou, e os modos de fazê-la precisam ser os mais variados.

Além disso, segundo Torres (2006) hoje a relação professor-aluno precisa ser reestruturada, o professor deve dar voz ao aluno e transformá-lo de uma mente receptiva para uma voz ativa: cabe ao professor ensinar a pensar, a ter autonomia.

Em uma outra esfera, a adoção do sistema de ciclos também gera muita angústia no corpo docente, pois foi incorporada uma nova filosofia de educação, mas a prática ainda é a mesma. Ou seja, foi implantada uma nova proposta, em que a lógica da escola é definida pelo desenvolvimento da criança, mas o que se vê na maioria das escolas é uma continuidade da prática estabelecida pelo sistema seriado em que os alunos não repetem o ano.

Para Levy e Sobrinho (2010), independente dos objetivos das políticas públicas ao implantar este sistema (como diminuir o número das taxas de analfabetismo a qualquer preço), além dos prejuízos causados aos alunos, essa dissonância entre prática e filosofia causa grandes problemas ao professor. A principal queixa dos docentes é a perda da autoridade, pois não há mais a possibilidade de ameaça pela nota e pela reprovação. Hoje os professores precisam encontrar outros meios para motivar seus alunos e para garantir a disciplina na sala de aula e isso muitas vezes gera um desgaste emocional muito grande.

De acordo com Fontoura (1992), outro motivo que gera tensão é a nova concepção de família. Com a saída da mulher para o mercado de trabalho, na maioria das vezes a função de educar a criança – que era da mãe – foi delegada ao professor. Entendimento de regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, solidariedade, são valores que forçosamente passaram ao cargo das escolas.

A somatória do fim da autoridade respaldada pela reprovação, o desinteresse das famílias, e os estímulos recebidos fora da escola resultam em uma violência dentro das escolas nunca vista antes.



Entre os professores a queixa é generalizada: fala-se de alunos sem nenhum respeito à autoridade dos professores, aos funcionários ou aos colegas. Eles agredem seus colegas com palavras ou atos e desafiam os princípios básicos de convivência e gestão escolar, afrontando as normas das escolas, de acordo com Moura (1997).

Estes são exemplos das novas concepções a que os professores devem se adequar. No entanto, isso não é realizado de forma natural, a maioria dos professores se sente incapaz e mesmo desmotivada para mudar uma prática de tantos anos.

De acordo com Moura (1997, p. 78)

*“a capacidade das pessoas em se desvencilharem de valores e conceitos enraizados e que determinam ações e comportamentos é também limitada pelo medo e pela incerteza. Assim, torna-se difícil para os professores ensinar algo que não seja o que foi aprendido e da forma como foi aprendido. As mudanças ocorrem, sem dúvida, mas em um ritmo muito mais lento do que seria necessário para acompanhar as mudanças que ocorrem fora da escola.”*

Estes conflitos os deixam frustrados, com sentimento de inferioridade, e geram incertezas - contribuindo para o Burnout.

## **AÇÕES MOTIVADORAS – POSSIBILIDADES E UTOPIAS**

Trocam-se ideias a respeito, propõem-se mudanças na rotina do trabalho, início de exercícios físicos ou maior dedicação ao lazer e a diversão, ou ainda a ingestão de vitaminas. De acordo com vários autores, esta é uma concepção errônea, pois o indivíduo acredita tratar-se apenas de uma crise momentânea e que ele é o único responsável pela resolução da mesma (PEREIRA, 2002).

Com base na leitura bibliográfica, reuniram-se algumas ideias que podem contribuir na diminuição da gravidade dessa situação. Essas ideias estão divididas em duas partes. A primeira parte consiste em ações transformadoras que podem ser concretizadas de forma mais rápida, dentro da unidade escolar, e que dependem da boa vontade da gestão e da comunidade. São soluções mais práticas, mas que constituem em um diferencial marcante. A segunda parte reúne soluções que demandam mudanças mais profundas, que dependem

de esferas administrativas e políticas que mudariam toda a estrutura educacional brasileira. Essas são soluções que precisariam de anos para acontecer, e talvez sejam apenas utópicas.

## MUDANÇAS PRÁTICAS

Em primeiro lugar, é preciso que a teoria da gestão democrática saia do papel para tornar-se realidade. Segundo Cunha (2003), a escola deve funcionar como uma comunidade, em que todos seus componentes sejam incluídos de forma democrática no projeto pedagógico da unidade, onde todos possam opinar. A gestão deve se reorganizar para criar um clima de cooperação, solidariedade e confiança, e isso só depende de uma mudança de postura dela. Essa mudança de postura irá se refletir no horário de trabalho coletivo.

Outra mudança refere-se ao horário coletivo escolar. Dentro do horário de trabalho docente há momentos reservados na unidade escolar para que, coletivamente, os professores possam refletir e estudar sobre suas práticas pedagógicas. A finalidade destes encontros entre os professores e a coordenação pedagógica é articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

No entanto, na prática essas reuniões geralmente servem apenas como “momento desabafo”, em que os docentes se queixam dos alunos, das condições de trabalho, etc ou então se destinam para os professores fazerem o “social”. Este espaço deve ser utilizado realmente para uma formação contínua, em que os professores tivessem contato com as novidades pedagógicas e tecnológicas. Também seria válido que estas reuniões funcionassem como um trabalho preventivo contra o Burnout e a desmotivação, com debates sobre o tema e discussões sobre o que poderia ser feito para melhorar a situação.

Isto contribuiria para uma possibilidade de melhora nas relações interpessoais entre os professores e maior envolvimento deles com o trabalho e com o projeto pedagógico da unidade escolar.



A terceira possibilidade diz respeito a um trabalho conjunto com as famílias dos alunos. Campanhas com as famílias seriam úteis, pois de acordo com Torres(2006) as famílias devem ser informadas e mesmo valorizadas para que assumam, junto com a escola, o papel de educar as crianças e que participem mais da vida escolar de seus filhos.

## **MUDANÇAS PROFUNDAS**

Para Moura (1997), se faz necessária uma mudança curricular nos cursos de formação de professores: em vez de cursos extremamente teóricos, seria interessante disciplinas que preparassem os alunos para os previsíveis entraves que enfrentarão na profissão, no sentido de profilaxia para a Síndrome de Burnout.

Outra proposta seria a reformulação do regime de trabalho para a modalidade dedicação exclusiva. Já que as atribuições aumentaram, como os infindáveis relatórios, não sobra tempo para o professor planejar adequadamente suas aulas nem para o professor se atualizar. No entanto, essa medida implicaria em melhores salários e contratação de mais profissionais

Torres (2006) propõe treinamentos e centros de formação permanente. Programas de treinamento para que todos os professores tenham instrumentos para se adaptarem aos novos objetivos da educação e às novas concepções didáticas que sejam remunerados e em horários compatíveis com a realidade do professor.

Por exemplo, muitos dos cursos existentes são realizados aos sábados; porém como os professores também possuem família e outros compromissos além do trabalho esses cursos ficam esvaziados. Além disso, seria interessante a produção de material didático gratuito para que o professor se atualize constantemente

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Saúde, trabalho e educação. A população está habituada a ouvir a associação destes termos em discursos políticos ou manifestações dessa natureza. Trata-se de um trinômio que fundamenta a construção e desenvolvimento da sociedade e de uma nação.

O mundo passa por transformações rápidas e extremamente significativas. Evolução tecnológica, globalização, alterações na legislação, mercado cada vez mais competitivo,

mudanças na ética, nos valores pessoais e sociais, na economia e política, deixam marcas indelévels na vida do indivíduo. Este se esforça para desenvolver capacidades de enfrentamento, ora criando, ora adaptando-se, no intuito de manter sua saúde física, emocional e social

A Síndrome de Burnout e a desistência do ato educativo por parte do docente é fato, e sua consequência para a educação brasileira tem se mostrado nefasta. De acordo com Torres (2006, p.71) “as escolas se tornam em prédios ‘sem alma’, onde a construção de conhecimento é deixada de lado e o que se torna relevante é o simples cumprimento burocrático dos currículos”.

Este trabalho não pretende esgotar as causas deste fenômeno, muito menos suas possíveis soluções. Mas alertar para a ideia de que uma melhora para o trabalho docente deve sem dúvida ser fundamentada em uma gestão escolar democrática e participativa.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. *Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões*. In: Cadernos Linhas Críticas, Jan. 1997, n. 54, p.14 -19.

\_\_\_\_\_. *O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente*. In: Psicol. USP. Abr. 2002, v.13, p. 28-31.

CODO, Wanderley. (coordenador), *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, A.C. *Formação profissional e construção da identidade dos profissionais da educação*. Educação em Revista: Universidade Estadual Paulista. Marília: Unesp Publicações. Dez. 2003, n.4.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

FONTOURA, Maria Madalena . *Fico ou vou-me embora?* In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HARGREAVES, Andy. *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.



LEVY, Gisele e SOBRINHO, Francisco N. *A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa Reflexões e Enfretamento*. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2010.

MALAGRIS, L. E. N. *Burnout: o profissional em chamas*. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; NASSALLA, I. (Orgs.). *Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004. p. 196-213.

MOURA, E. P. G. *Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

SERBINO, R. V. *Formação de Professores*. São Paulo: Unesp, 1994.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

TORRES, Jurjo Santome. *A desmotivação dos professores*. Lisboa: Edições Pedago, 2006.

THURLER, Mônica G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Organização Pan Americana de Saúde

<https://www.paho.org/bra/> Acesso em 12/08/2019

Folha de São Paulo

<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml> Acesso em 12/08/2019



# BRINCANDO COM A MATEMÁTICA: O LÚDICO E A APRENDIZAGEM



TATHIANA ESTROZI DE MELO COSTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017); Professor de Ensino Fundamental I e Professor de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

## RESUMO

Não é de hoje que o ensino de matemática nas escolas tem sido encarado como difícil e cansativo pelos alunos. Isto muitas vezes se dá devido ao fato das aulas não abordarem novas técnicas e dinâmicas para tornar o ensino de matemática mais interessante. Além disso, muitos talvez duvidem da eficácia do uso dos jogos na educação. Porém, os jogos são estratégias que vem de longo tempo e muito eficazes. Sendo assim, a utilização de jogos nas aulas auxilia os alunos a aprenderem a respeitar regras, a exercer diferentes papéis, a discutir e a chegar a acordos, a desenvolver habilidade de pensar de forma independente e na construção de conhecimento lógico matemático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Matemática; Jogos; Lúdico; Ensino.

## INTRODUÇÃO

Pesquisadores como D'Ambrósio (2014), Oliveira et al (2010), Silva (2010), Agne e Frota (2006), bem como os resultados das avaliações institucionais (Prova Brasil, SAEB, entre outras) relatam que os alunos ainda não possuem os conhecimentos matemáticos básicos. As dificuldades demonstradas são consequências das deficiências nas relações de ensino e de aprendizagem que não proporcionam, de fato, o direito à educação de qualidade que os prepare para o exercício pleno da cidadania.

A atuação do professor com atividades diversificadas e significativas tem papel fundamental para estimular nos alunos raciocínio lógico-matemático, criatividade,



criticidade e diversas competências para a resolução de problemas em diferentes instâncias, dentro e fora do ambiente escolar.

Muitos, hoje, adotaram o conceito de que matemática é chata, cansativa ou que não gostam porque não sabem e isso vem se arrastando através dos anos, mas como bem sabemos, a matemática é uma área imprescindível em nossas vidas.

Podemos dizer que este fato muitas vezes se dá devido à própria rejeição do professor em ensinar. Ele mesmo pode desfazer da disciplina por deixá-la em segundo plano. Às vezes dá-se tanta importância para a alfabetização que o ensino de matemática fica de lado, como se fosse menos importante.

Com o objetivo de desenvolver o gosto pela matemática, através da construção de conceitos fundamentais, pela interação e trabalho coletivo como meio para compreender o mundo a sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característicos da Matemática e apresentar de forma lúdica o sistema de numeração (natural e decimal) e as operações básicas por meio da sistematização dos conteúdos em forma de jogos e brincadeiras, pretende-se ampliar as possibilidades dos alunos adquirirem interesse pelo estudo da matemática e percam o preconceito de que matemática é mais desafiadora que as outras disciplinas.

## O MEDO DA MATEMÁTICA

*É importante que se estimule os alunos a buscar explicações e finalidades para as coisas, discutindo questões relativas à utilidade da Matemática, como ela foi construída, como pode construir para a solução tanto de problemas do cotidiano como de problemas ligados à investigação científica. Desse modo, o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que o auxiliam a compreender e atuar no mundo. (Parâmetros Curriculares Nacionais para primeiros anos do Ensino Fundamental BRASIL, 1997, p.62-63)*

As aulas de matemática não podem estar restritas às técnicas, memorizações e regras mecânicas, pois esse ensino tradicional já não é suficiente para atender às demandas da

sociedade atual, cada vez mais flexível, mutável e reflexiva. A charge selecionada sugere essa situação em que se desconsidera o contexto e os repertórios dos educandos:



Figura 1 – O medo da Matemática. FRAGOSO (2001, p.98)

Praticar os jogos e construir estratégias para jogá-los, requer procedimentos e atitudes de reflexão constituídas a partir de momentos significativos dentro do próprio jogo. Os projetos com jogos têm, nesse sentido e como objetivo principal, promover a análise e o questionamento sobre a ação e o domínio cada vez maior das estruturas do pensamento lógico matemático.

Dessa maneira, o processo de ensino deve propor situações significativas, pois concordamos que:

*Os alunos gostam de ser desafiados, porém, a precariedade das condições de ensino e os equívocos de determinadas orientações pedagógicas, muitas vezes, tornam o ensino da Matemática algo desinteressante e vago, não despertando nos alunos a importância necessária para o seu aprendizado. (ARAÚJO, 2007, p.1)*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais citam propostas que desde o final da década de 1980 já eram indicadas:

- *direcionamento do ensino fundamental para a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas para a preparação de estudos posteriores;*
- *importância do desempenho de um papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento;*



*- ênfase na resolução de problemas, na exploração da matemática a partir dos problemas vividos do cotidiano e encontrados nas várias outras disciplinas;*

*- importância de se trabalhar com um amplo espectro de conteúdos, incluindo-se, já no ensino fundamental, elementos de estatística, probabilidade e combinatória, para atender à demanda social que indica a necessidade de abordar esses assuntos;*

*- necessidade de levar os alunos a compreenderem a importância do uso das tecnologias e a acompanharem sua permanente renovação. (BRASIL, 1997, p. 20-21)*

A partir das situações cotidianas, a observação das necessidades da turma é essencial para a elaboração de um projeto didático que aponte quais ações podem levar à superação dos desafios do letramento em educação matemática para que os educandos se tornem plenamente letrados em matemática.

Dentre os jogos pedagógicos encontraram-se inúmeros jogos matemáticos, os quais despertaram na criança um nível muito bom de conhecimento, sendo este fundamental para a educação de qualidade e com excelente desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Estes jogos representaram um universo lúdico muito rico para ser vivenciado principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tal situação trouxe à tona várias discussões no âmbito acadêmico, pois a busca incessante de um caminho que apontasse soluções para o fracasso escolar, particularmente no ensino da matemática, nos colocou a todo o momento analisando as várias teorias educacionais, repensando a atuação pedagógica e o processo de ensino aprendizagem de modo que encontramos opções que contribuíram para um ensino mais eficaz e significativo. Para que os alunos não experimentassem do fracasso e não desenvolvessem atitudes negativas em relação à matemática, adequamos os conceitos que foram ensinados à realidade dos alunos, (GIARDINETTO E MARIANI, 2005) sendo assim os professores, propiciaram situações motivadoras, desafiadoras e interessante de ensino, nos quais os alunos interagiram com o objeto de estudo e, acima de tudo, construíram significativamente o conhecimento e chegaram às abstrações mais complexas.

*O objetivo dos professores de matemática deverá ser o de ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-las a acreditar que é natural e agradável continuar a usar e aprender matemática como uma parte sensível, natural e agradável. (BRITO 2001, P. 43).*

O jogo, na educação matemática, passou a ter o caráter de material de ensino quando foi considerado promotor de aprendizagem. A criança, foi colocada diante de situações lúdicas, apreendeu a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreendeu também a estrutura matemática presente. Esta pôde ser tomada como fazendo parte da primeira visão de jogo. Na segunda concepção, o jogo necessitou está carregado de conteúdo cultural e assim o seu uso precisou de certo planejamento que considerou os elementos sociais em que ele se inseriu. O jogo, nessa segunda concepção, foi visto como conhecimento feito e também se fazendo. Foi educativo. Esta característica exigiu o seu uso de modo intencional e, sendo assim, exigiu um plano de ação que permitiu a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais, de uma maneira geral.

Portanto, o emprego da atividade lúdica, definiu-se a todo e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilitou a expressão do agir e interagir. Quisemos destacar também que embora alguns pesquisadores centralizaram a ação do lúdico na aprendizagem infantil, o adulto também pôde ser beneficiado com atividades lúdicas, tornando o processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina, descontraído e prazeroso, aliviando certas tensões que foram carregadas pelo ser humano devido ao constante estresse do dia-dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos nas aulas auxilia os alunos a aprenderem a respeitar regras, a exercer diferentes papéis, a discutir e a chegar a acordos, a desenvolver habilidade de pensar de forma independente e na construção de conhecimento lógico matemático. As atividades com jogos em sala de aula são uma forma interessante de propor problemas, porque é atrativo para o aluno e favorece a criatividade na elaboração de estratégias durante o jogo.

Nós professores devemos sempre buscar novos métodos para ensinar, temos que buscar novos caminhos para que os alunos possam se interessar e assim ter um aprendizado significativo, pois como bem sabemos, esses conteúdos serão utilizados por eles durante toda sua vida, assim precisam de uma boa base para que possam lidar com eles sem problemas.

Portanto, os jogos devem fazer parte da cultura escolar pois, estes desempenham um papel fundamental na construção de conhecimentos, no desenvolvimento social e mesmo na afetividade.

## REFERÊNCIAS

BERTOLDO, JUCIENE. **Desafios da sala de aula, 2014.** Disponível em <<http://www.jucienebertoldo.wordpress.com>> último acesso: 24 de abr. de 2017



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de educação fundamental. V3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A,2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de educação fundamental. V3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A,1997.

DANTE, LUIZ ROBERTO, **Ápis: alfabetização e matemática**. São Paulo: ática, 2015.

FERREIRA, ANGELA MARIA, **Jogos matemáticos em educação, 2015**. Disponível em <<http://www.jogoseducativosmatematicos.blogspot.com.br>> 24 de abr. de 2017

GEMMA,LUCIA. **Oficina brincar e educar: jogos matemáticos, 2009**. Disponível em <[http://www.uesb.br/mat/semat/seemat\\_arquivos/docs/o5.pdf](http://www.uesb.br/mat/semat/seemat_arquivos/docs/o5.pdf) >24 de abr. de 2017

[PEREIRA](#),ILYDIO, **A magia da matemática: brincando com matemática**. Disponível em <<http://www.magiadamatematica.com/unifeso/8-brincando.pdf> >24 de abr. de 2017.

STAREPRAVO, ANA RUTH, **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymarâ, 2009.



# A CRIANÇA E O ADOLESCENTE ABANDONADOS E O DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR



THAÍS DIAS FERRAZ

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2007); Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2009 e 2011); Professora de Ensino Fundamental I em uma EMEF da Cidade de São Paulo.

## RESUMO

O intuito deste trabalho é apresentar a reinserção familiar como prioridade no trabalho de educadores que atuam com crianças e adolescentes abrigados. Hoje, cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivem longe de suas famílias, em 589 abrigos catalogados no Brasil pelo IPEA. São crianças e adolescentes vítimas da desestruturação familiar, da pobreza, da violência, da negligência e da rejeição. Faz-se necessário ampliar a compreensão sobre as diferentes formas como a família encontra-se estruturada e seu papel como formadora de valores éticos e humanos, espaço de afetividade e garantia das condições materiais indispensáveis ao desenvolvimento e bem-estar dos seus membros. Esta pesquisa, demonstra a importância da convivência familiar e o empenho de toda a equipe de abrigos para que esta seja uma realidade na vida das crianças e adolescentes. Infelizmente, este esforço isolado não é suficiente. É urgente a criação de novas políticas de atenção à família e sua articulação com as políticas públicas existentes, de forma a garantir o direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes abrigados.

**PALAVRAS-CHAVE:: família; abrigo; reinserção familiar; convivência familiar**

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema da família deve-se, especialmente, ao papel fundamental que ela desempenha na sociedade e a sua importância para o desenvolvimento de valores e atitudes sociais.

Nas relações sociais estabelecidas na infância e na adolescência, a família é a referência mais forte e a qual se aprendem os valores éticos, os padrões de julgamento do certo e do errado, a importância da solidariedade e da educação.

Na sociedade hoje, centenas são as crianças e adolescentes privados desta convivência, vítimas da miséria, do abandono, da violência familiar, das drogas, da prostituição, do trabalho infantil e ainda, rejeitadas e mau tratadas, vivendo nas ruas ou em abrigos públicos ou privados.



Sensível a esta realidade, me dediquei ao estudo teórico sobre a família: sua constituição, papel social e relações interpessoais e a situação da criança e do adolescente abrigados: percurso histórico, causas do abandono e perspectivas de reinserção familiar, buscando compreender a urgência da convivência familiar como direito da criança e do adolescente e os esforços que são desenvolvidos por educadores sociais neste sentido.

A pesquisa pretende mostrar aos gestores e educadores a importância de conhecer as histórias de vida, o contexto familiar das crianças e as causas do abrigamento, além de apontar para a importância de políticas públicas articuladas que permitam às famílias o desenvolvimento de seu papel central como provedoras das necessidades de seus membros.

## **FAMÍLIA**

Ao longo da história brasileira a família vem passando por modificações importantes que se relacionam com o contexto sócio-político-econômico do país. Na época colonial, onde o Brasil era marcado pelo trabalho escravo e pela produção rural, identificava-se um modelo de família tradicional, extensa e patriarcal; na qual os casamentos baseavam-se em interesses econômicos, em que a mulher era destinada à pureza e à lealdade; e os filhos, amamentados e cuidados pelas amas de leite. (PEQUENO, 2001)

A partir das últimas décadas do século XIX, identifica-se um novo modelo de família. Com o fim do trabalho escravo e o início do processo de industrialização, urbanização e modernização do país, surge na Europa o modelo de família nuclear burguesa. Trata-se de uma família constituída por pai, mães e poucos filhos. O homem continua detentor da autoridade, ao passar que a mulher assume o lar. “Desde cedo, a menina é educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar.” (PEQUENO, 2001, p.10).

Nos últimos vinte anos, as alterações ocorridas no processo de globalização da economia capitalista e a acelerada transformação tecnológica, vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e possibilitando mudanças em seu modelo tradicional de organização, portanto hoje não se deve falar em família, mas em famílias, para que possamos contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade.

*Observa-se que uma das mudanças mais significativas é a forma como a família atualmente se encontra estruturada. Aquela família tradicional, constituída de pai, mãe e filhos tornou-se uma raridade. Atualmente existem famílias dentro de famílias. Com as separações e os novos casamentos, aquele núcleo familiar mais tradicional tem dado lugar a diferentes famílias vivendo sob o mesmo teto. Esses novos contextos familiares geram, muitas vezes, uma sensação de insegurança e até mesmo de abandono, pois a ideia de um pai ou uma mãe cuidadores dá lugar a diferentes pais e mães “gerenciadores” de filhos que nem sempre são seus. (HÜLSENDERGAR, 2006,p.22)*

Por isso, é preciso expandir a compreensão sobre a diversidade da família e as diferentes maneiras como ela se apresenta. A família é principalmente um conjunto de pessoas que convivem, constroem uma história, laços afetivos, estabelecem uma variedade de vínculos na vida cotidiana e se reconhecem pertencentes a este grupo familiar. Estes vínculos não são necessariamente definidos por laços de sangue ou laços formais, como o casamento. Eles podem ser traduzidos em relações de cuidado, convivência e compromisso, em partilhar coisas comuns.

Família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construir algo e de se completarem. Portanto, os arranjos familiares assumem formas muito diferentes e todas igualmente válidas.

Em nosso vocabulário do dia-a-dia, é comum ouvirmos a palavra “família” mencionada a algo que nos é próximo, conhecido, algo que une. Parte dessa definição foi herdada da ideia, primeiro religiosa e depois política, de que fazemos parte de uma mesma “família humana”. Nesse sentido, a família comportaria relações entre iguais, e não apenas relações de autoridade, como dos mais velhos perante os mais jovens. Portanto, é muito habitual a associação entre a família e um sentido de acolhimento e reconhecimento positivo entre as pessoas. (CENPEC, 2002, vol. 3)

Isto não quer dizer que a “família real” seja apenas demonstração de afetos positivos. Como qualquer outro grupo social, a família também guarda conflitos e dificuldades entre



seus componentes. Na vida cotidiana de qualquer família combinam-se traços de harmonia e de desordem, de entendimentos e de desacordos. O que as distingue são os modos de lidar com esses conflitos: algumas omitem e fazem de conta que os problemas não existem, outras os resolvem somente na base da violência e há aquelas em que estes mesmos conflitos encontram canais de solução baseados na conversa.

A família tem a função de oferecer uma estrutura que possibilite aos filhos sua socialização e seu desenvolvimento como seres humanos. Deve estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustrações. Sutter alerta:

*A família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios. Uma família sadia sempre tem momentos de grata e prazerosa emoção alternados com momentos de tristeza, discussões e desentendimentos, que serão reparados através do entendimento, do perdão, tão necessários, e da aprendizagem de como devemos nos preparar adequadamente para sermos cidadãos sociáveis. (2007)*

Kaloustian, ainda destaca:

*A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independente da forma como esta vem se estruturando. E a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar de seus componentes. Desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; em seu meio são absorvidos os valores éticos e humanitários. A família é o grupo primeiro que nos possibilita apropriarmos dos valores e conhecimentos de nossa cultura. Ela tem sido, é e será a influência*

*mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (1988, p.65).*

A família desse modo deve se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Presença que provoca envolvimento, comprometimento e colaboração. Precisa estar alerta às dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais, intervindo da melhor maneira possível, visando sempre o bem de seus filhos, mesmo que isso implique dizer sucessivos “nãos” às suas exigências. (KALOUSTIAN, 1988)

Uma criança / adolescente que tem pais afetivos e vive em um lar bem-estruturado, no qual encontra conforto e proteção, consegue desenvolver um sentimento de segurança e confiança em si mesma e em relação a aqueles que convivem com ela. Do contrário, se cresce afastada da família, pressupõe-se que sua base de segurança tende a desaparecer, o que pode prejudicar suas relações com os outros.

A infância é o período em que ocorrem experiências, mudanças drásticas e mutações psicológicas; um período importante, porém reversível. Para que uma criança se desenvolva é preciso que um ou mais adultos aja involuntária e espontaneamente no cuidado e na atividade conjunta com ela. Essa participação contínua dos adultos nos processos educativos possibilita o estabelecimento de vínculos emocionais e afetivos mútuos e duradouros. (AROLA, 2000)

Nada adianta a criança ter a presença de um adulto quando este não compreende que tem um papel de referência na vida de pequenos indivíduos. No abrigo a criança / adolescente deveria ter a possibilidade de ser ouvida contando sua própria história e dividi-la com outras pessoas, uma vez que é desta maneira que ela poderia ressignificar os acontecimentos.

A família é o principal mecanismo de socialização durante a infância. Iglesias resume:

*O agente primeiro e básico de socialização é a família e, nela, a mãe ou pessoa que se encarrega de desenvolver a função materna. A família é um grupo que confere à criança sua primeira identidade pessoal e social, a auto avaliação, a autoestima e o marco de referência normativa. A família vai perdendo a exclusividade como agente socializador à medida que a criança cresce; outros grupos, formais ou não, se acrescentarão como*



*agentes de socialização: creche, meios de comunicação, escola, parentes etc. (1998, p.95)*

## **DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, no artigo 19, diz:

*Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.*

Por convivência familiar e comunitária, entende-se a possibilidade da criança / adolescente continuar no meio a que pertence, de preferência acoplada à sua família, ou seja, seus pais e/ou outros familiares. Caso isso não seja possível, faz-se necessária a busca de uma família substituta que seja capaz de acolhê-la ou uma instituição que possa recebê-la e assuma como prioridade sua reintegração e reinserção familiar. (RIZZINI, 2006).

Para Silva (2004), no que diz respeito à discussão sobre o direito à convivência familiar das crianças e adolescentes em situação de risco, a preservação dos mesmos na família de origem deve ser adotada como prioridade, a fim de evitar o afastamento e os problemas agregados. Porém, o direito à convivência familiar não tem sido garantido, especialmente com crianças e adolescentes de famílias empobrecidas.

A situação de pobreza não justifica os casos de exploração, violência e abuso contra crianças / adolescentes; entretanto hoje, a maior parte das crianças e adolescentes encaminhados a instituições de acolhida são vítimas das condições econômicas, do desemprego das famílias, da falta de moradia, o que não justifica sua institucionalização. Tais famílias, não podendo fornecer o essencial para a sobrevivência de seus membros, vêem-se fragilizadas e impossibilitadas de cumprir sua função parental.

O abrigo em entidade é uma das medidas de proteção aos direitos das crianças e adolescentes estabelecida no artigo 101, item VII do ECA. Entretanto, ao passo que eles tiverem que permanecer nos abrigos, o artigo 92 do ECA estabelece que as instituições adotem os seguintes princípios em relação à convivência familiar e comunitária: I -

preservação dos vínculos familiares; II – integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem; III – atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV – evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades; VII – participação na vida da comunidade local; VIII – preparação gradativa para o desligamento; IX – participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

## ABRIGO

No Brasil, historicamente, a política de atendimento à infância e à juventude em situação de abandono vem lidando com diversas modificações. O gerenciamento e a implantação destas políticas de atendimento saíram gradativamente, do domínio da Igreja, passando por profissionais filantrópicos, até ser de responsabilidade do Estado, como é nos tempos atuais. No Brasil Colonial, o abandono de crianças era encontrado entre índios, brancos e negros (Leite, 1997). Segundo Priore (1996), o abandono de bebês, a vida em abrigos e as violências cotidianas (abusos sexuais e físicos, por exemplo) foram características da infância no Brasil.

Acreditou-se por muito tempo que apenas espaços especializados poderiam suprir as necessidades relacionadas à disciplina, instrução e criar nas crianças e adolescentes abandonados, o amor ao trabalho, conforme a mentalidade do liberal nacionalismo.

*Com a Constituição Cidadã de 1988, inseria-se em nossa sociedade os direitos internacionais da criança proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993) o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a infância e a adolescência desvalidas e estas tornam-se sujeitos de direitos pela primeira vez na história. (MARCÍLIO, 2006, p. 79)*

Com o advento do ECA, as crianças e adolescentes abandonados passaram a ser acolhidos em abrigos: espaços de convivência e acolhida, que têm como principal objetivo sua reinserção sócio familiar.

O Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes<sup>1</sup> encontrou cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo em 589 abrigos pesquisados no Brasil, sendo na sua maioria crianças entre as idades de 7 e 15 anos, negras e pobres. Os dados mostraram

---

<sup>1</sup> Enid Rocha Andrade da Silva. Coordenadora e técnica de planejamento. Pesquisa da Diretoria de Estudos Sociais do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.



ainda que 87% das crianças e adolescentes abrigados têm família, e que 58% mantêm vínculo com seus familiares. No entanto, foi também constatado que o tempo de duração da institucionalização pode variar até um período de mais de 10 anos.

No Brasil, a maioria dos abrigos está localizada na região Sudeste (49,1%), sobretudo em São Paulo (34,1%), seguida pela região Sul (20,7%) e pela região Nordeste (19%). As regiões Norte e Centro-Oeste juntas são responsáveis por menos de 12% do universo (4,2% e 7%, respectivamente).

### ***POLÍTICA DE ABRIGO***

O Artigo 5º do ECA determina que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; face a isso, o Artigo 98 do Estatuto deixa explícito que, o abrigo é uma medida de proteção que se aplica a qualquer criança ou adolescente violado ou ameaçado em seus direitos básicos, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado ou pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis.

O abrigo tem como objetivo proteger a criança e o adolescente sempre que necessário e prepará-lo para posterior retorno à família de origem ou para colocação em família substituta. Ele é, portanto, uma medida provisória e excepcional. Essa provisoriedade está relacionada à história de cada criança e adolescente e ao seu projeto de vida.

O Levantamento Nacional aponta também, que apenas 6,6% dos abrigos utilizam os serviços necessários que estão disponíveis na comunidade, tais como: creche, ensino regular, profissionalização para adolescentes, assistência médica e odontológica, atividades culturais, esportivas e de lazer, e assistência jurídica. A maioria (80,3%) oferece pelo menos um desses serviços dentro do abrigo.

Mais da metade dos abrigos são financiados por recursos privados, o que corresponde 58,5%. As doações de pessoas físicas destacam-se 8,9% e as empresas contribuem com 5,2%. Os recursos públicos correspondem a 41,5%, sendo a maior parte proveniente dos municípios, que contribuem com 18,1% do total das receitas das entidades. Os governos estaduais respondem por 15,9% ao passo que os recursos federais representam 7,5%.

Essa distribuição dos recursos públicos está de acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que estabelece a municipalização como estratégica de execução da política de assistência, ficando a cargo do executivo federal a definição de diretrizes e de políticas nacionais.

Em quase todos os abrigos predomina o regime de permanência continuada (78,4%), no qual crianças e adolescentes ficam abrigados o tempo todo, fazendo da instituição seu local de moradia. Apenas 5,8% oferecem opção para crianças e adolescentes ficarem aos cuidados da instituição durante a semana e retornarem a suas casas nos fins de semana, possibilidade que facilita a convivência com seus familiares e, conseqüentemente, a preservação dos vínculos.

O abrigo é uma medida de proteção, não é uma medida socioeducativa. Não deve se confundir abrigo com internação, pois ele não priva de liberdade, nem restringe nenhum direito estabelecido no ECA. É um espaço oportuno para que crianças e adolescentes sejam preparados a enfrentar a vida e conviver com a sociedade, conquistando autonomia. (AROLA, 2000)

É função do abrigo oferecer um ambiente seguro e acolhedor para crianças/adolescentes que passam por situações de maus-tratados, violência, abandono, rejeição, pobreza; ou seja, para todas aquelas que têm seus direitos violados por algum motivo. Cabe a ele ainda, oferecer também um lugar promotor do desenvolvimento emocional da criança/adolescente.

A criança/adolescente abrigada deve ter seus direitos respeitados, inclusive o direito ao amor; necessita mais do que um teto, alimentação, saúde e educação. É fundamental nessa fase da vida o carinho, o afeto e a atenção constantes.

Diante dos motivos que levam uma criança/adolescente ao abrigamento: desestruturação familiar, situação sócio econômica, violência, negligência, maus tratos, rejeição, abuso, etc., a função social do abrigo é fornecer um espaço e também um tempo, para a família se reorganizar, repensar e poder reintegrar-se de maneira que seja facilitadora do desenvolvimento de seus membros.

Arola (2000) destaca que o afastamento familiar não é decorrente apenas das condições físicas de moradia, mas do contexto familiar e social inadequado. Já Rizzini (2006) afirma



que superados os problemas da violência, ainda permanecem a situação de pobreza, que acaba sendo um obstáculo para o regresso das crianças/adolescentes às suas famílias de origem. Isso indica que as políticas de atenção a crianças e adolescentes precisam estar devidamente articuladas com ações de atenção a suas famílias.

É fundamental chamar a atenção para o caso da adoção, que só ocorre quando são esgotadas todas as possibilidades, mecanismos e recursos para a reinserção na família de origem. (cf. Lei 8.069/90, Art. 92, Inc.II).

A reestruturação familiar envolve aspectos complexos, relacionados à superação de fatores difíceis de resolver no curto prazo como o desemprego e a dependência de drogas, que demandam muito mais da coordenação de outras políticas públicas do que do esforço isolado dos próprios abrigos. No entanto, essas instituições devem realizar diversas ações, como visitas domiciliares às famílias, acompanhamento social, reuniões ou grupos de discussão, bem como estabelecer a inserção dos familiares na rede de proteção social disponível e nas demais políticas públicas existentes. Dependem delas também, a avaliação periódica das condições de reintegração à família de origem e a rápida comunicação às autoridades judiciárias.

Com a falta de uma política de atenção às famílias, que supra as suas necessidades e possibilite a reintegração familiar, a medida de abrigamento, que deveria ser um atendimento temporário, acaba se prolongando por muito mais tempo.

Tem-se dado cada vez mais importância à família, não somente em relação às visitas, mas no trabalho cotidiano do próprio abrigo, preparando a criança/adolescente para o regresso à família, sendo esta, o principal foco de intervenção.

Concebe-se o abrigo não como substituto da família, mas como uma ajuda, um complemento ao papel dos pais, tentando que a família se envolva em decisões e responsabilização progressiva na atenção a seus filhos, mesmo que eles passem a maior parte do tempo nos abrigos. É um complemento à atenção familiar, os pais são ajudados parcialmente na tarefa de educar e atender seus filhos em diversas modalidades (durante a semana, durante o dia, só à noite, nos finais de semana).

## **O DIA A DIA NO ABRIGO**

Em contato com os educadores de um abrigo localizado no centro de São Paulo, foram esclarecidas questões referentes ao próprio abrigo, à origem das crianças/adolescentes, o histórico de suas famílias e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho de reinserção familiar.

O Abrigo, em parceria com a SMADS, mantém atualmente 23 crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos - 7 meninas e 16 meninos, oferece espaço de convivência, moradia, além do atendimento apropriado para recuperação de situações críticas, provenientes de condições sociais inadequadas como violência doméstica, exploração, falta de estrutura familiar, envolvimento com drogas, miséria, abandono, entre outros riscos iminentes. O Abrigo recebe também muitas crianças e adolescentes que, vítimas destas situações, encontraram nas ruas uma forma de sobrevivência.

O Abrigo acolhe crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e/ou social, encaminhados pelo Conselho Tutelar e pela Vara da Infância, visando melhorar sua qualidade de vida, garantir seus direitos, promover sua autonomia e, especialmente, promover sua reinserção familiar e social. Desta forma, o abrigo oferece um espaço de referência, de participação, de relações de afetividade e autoridade, amplia seu universo de trocas culturais e de bens tecnológicos, e proporciona a participação na vida pública do microterritório.

O Abrigo busca o estabelecimento de vínculos de confiança e aceitação entre educandos e educadores, resgatar a autoestima, estabelecer uma convivência comunitária, e garantir acesso à rede de serviços existentes na região (profissionalização, saúde, educação, cultura, esporte, lazer, preservação, etc.), além de assegurar a reaproximação dos vínculos familiares.

Com base nas entrevistas com os educadores, constatou-se que as meninas e meninos acolhidos encontram no abrigo uma nova chance de recomeçar. Estes, em sua maioria vítimas de maus-tratos e abandono, deparam-se no abrigo com proteção, carinho e atenção, resgatam sua autoestima, restabelecem a capacidade da convivência social e garantem a efetivação de seus direitos – humanos e sociais, conforme aponta o ECA.



A equipe do abrigo desenvolve com as crianças e adolescentes, durante sua permanência no mesmo, atividades pedagógicas e socioeducativas tais como: jogos de raciocínio, recreativos e esportivos, desenho, pintura, recorte e colagem, leitura e escrita, cálculos, artesanato, TV, vídeo e som, culinária, participação nos ofícios da casa, organização, etc. Participam de atividades preparadas pelos educadores a respeito de higiene, saúde, sexualidade, orientação e prevenção de DST/AIDS. Têm acesso a computadores e à internet para trabalhos escolares, jogos e outras atividades pedagógicas e de convivência.

As atividades desenvolvidas têm sempre a preocupação de proporcionar autonomia, de dar uma compreensão maior em relação às regras e limites, além de preencher os vários momentos de forma criativa e educativa.

Com isso o Abrigo obtém alguns resultados como: crianças e adolescentes estudando, fazendo cursos, trabalhando (quando em idade propícia), jovens morando nas Repúblicas, retorno ao convívio familiar de forma estruturada, saúde física e mental, e por fim melhora da autoestima e do convívio social.

Esse convívio social também é incentivado pelo acesso aos recursos da comunidade local, como escolas, museus, teatros, cinemas, shows, cursos de profissionalização para os adolescentes, que são buscados constantemente acoplados a parceiros diversos.

### ***REINSERÇÃO FAMILIAR***

Todas as atividades desenvolvidas na instituição têm por objetivo a reinserção sócio familiar de forma estruturada, ou seja, que venha garantir sua permanência perante à família e sua comunidade. No abrigo, as crianças e adolescentes recebem a atenção adequada quanto à escolarização, saúde, alimentação, educando-os de forma geral para o convívio em família.

O abrigo desenvolve seu trabalho visando três formas principais de reinserção: a) Familiar: que consiste no retorno ao convívio junto à família biológica e ou substituta; b) Pensão / Trabalho para aqueles jovens que não contam com respaldo familiar, não têm

perfil para morar no Projeto República<sup>2</sup>, estão trabalhando e querem morar sozinhos ou com algum colega numa pensão; c) República para jovens que não contam com respaldo familiar, que estejam trabalhando, estudando e tenham perfil de convívio social amistoso.

Segundo um dos educadores, no período de abrigamento, a equipe procura identificar as reais causas deste e passa a investir na readequação do núcleo familiar para que posteriormente possa receber os filhos de volta.

Em sua maioria as crianças e adolescentes inseridos neste Abrigo mantêm vínculo com suas famílias de origem, sendo este, o foco principal do trabalho. Estas recebem visitas da família ao menos quinzenalmente ou visitam a residência familiar nos finais de semana, feriados e férias.

É feito um trabalho psicológico com as famílias, através de reuniões mensais, na qual são encaminhadas para programas assistenciais, em busca de sua autonomia.

A pesquisa mostrou que, em sua maioria, as crianças/adolescentes foram abandonados por maus tratos e negligência de seus responsáveis, como se pode verificar na história da Patrícia<sup>3</sup>, 9 anos, que foi encaminhada ao Abrigo pela Vara da Infância, por negligência do pai, após ter sofrido uma queda do telhado. Na ocasião, o pai não havia registrado legalmente a filha, que foi abandonada pela mãe ainda bebê. Atualmente, Patrícia cursa a 1ª série do Ensino Fundamental e aguarda a possibilidade de retorno ao lar, enquanto seu pai providencia um local mais adequado de moradia.

A situação se repete no caso do Robson, 6 anos, que chegou ao abrigo por meio de outra instituição, na qual se encontrava devido aos maus tratos por parte da genitora que está desaparecida. O avô, por sua vez, havia assumido a responsabilidade sobre o garoto, mas alegou posteriormente que Robson não era seu neto e abriu mão da guarda temporária deixando-o a mercê do Estado. Assim como Patrícia, Robson está inserido na escola pública, neste caso, em uma EMEI.

---

<sup>2</sup> O Instituto, responsável pelo Abrigo, mantém, em parceria com uma empresa, duas repúblicas para jovens de 18 a 21 anos, uma masculina e uma feminina, onde os jovens convivem de maneira solidária e autônoma. As Repúblicas são acompanhadas pelos coordenadores do Abrigo, os quais servem de referência nas dificuldades. São encaminhados às Repúblicas apenas jovens que foram acolhidos pelo abrigo mencionado, que não possuem referência familiar ou possibilidade de reinserção familiar e demonstram condições mínimas para a convivência grupal.

<sup>3</sup> Os nomes utilizados são fictícios para preservação da identidade dos mesmos.



Ao inserir as crianças e adolescentes nas escolas públicas, garantindo-lhes o direito à educação, o Abrigo ainda lhes proporciona a convivência comunitária, por meio do acesso à rede de serviços disponíveis na região.

Além das escolas, o Abrigo, por não possuir serviços especializados como consultório médico e odontológico, atendimento psicológico, fonoaudiológico, entre outros, também utiliza a rede pública e privada para ter acesso aos serviços necessários que garantam a qualidade de vida das crianças/adolescentes abrigadas.

O abrigo funciona como moradia provisória por 24 horas, sendo que as visitas dos responsáveis e/ ou familiares são agendadas quinzenalmente e em casos especiais são liberadas mediante autorização judicial. As referidas visitas fazem parte do trabalho de reintegração sócio familiar para que o retorno das crianças/adolescentes ao convívio da família seja o mais breve possível.

Infelizmente, em casos como o do Robson, o Abrigo tem buscado, sem resultados até o momento, localizar a genitora para evitar um abrigamento mais prolongado. Em outros casos, como o de Felipe, 17 anos, abrigado há vários anos em diferentes instituições, a possibilidade de reinserção na família de origem já está descartada. Abandonado inicialmente pelo avô e depois pela genitora por sua orientação sexual, há um ano no Abrigo, prepara-se para viver em uma república juvenil. Felipe que frequenta a escola formal, já realizou um curso profissionalizante e hoje está inserido no mercado de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos estudos realizados percebe-se que existem ações que podem ser efetivadas pelos próprios abrigos ao passo que crianças e adolescentes ali permanecem. As instituições têm a importante atribuição de manter vivo o vínculo da criança/adolescente abrigada com seu núcleo familiar de origem, objetivando o retorno para o mesmo.

A atribuição de promover o direito à convivência familiar e comunitária não é exclusiva das instituições de abrigo e sim de toda a rede de atendimento à criança e ao adolescente embutidas em políticas públicas nas três instâncias de governo.

Há a necessidade de oferecer autonomia às famílias para que haja condições dignas de vida e de suporte para o desenvolvimento das crianças/adolescentes, evitando assim separações desnecessárias e fortalecendo os elos familiares no meio em que pertencem.

## REFERÊNCIAS

AROLA, Ramón Llongueras. *Casa não é lar: o abrigo como contexto de desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Salesiana, 2000.

BRASIL. Lei Federal nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. *ECA – Estatuto da criança e do adolescente*. São Carlos: UFSCar/CMDCA de São Carlos; 1993.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e ação comunitária: capacitação de equipes. *Dialogo e Ação*, 2002. vol. 1 e 3.

HULSENDERGAR, Margarete J. V. C. A importância da família no processo de educar. *Revista espaço acadêmico*. Rio de Janeiro, n. 67, dez 2006.

IPEA. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes*. Disponível em:

[www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/direitoconvivenciafamiliar/\\_capit1.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/direitoconvivenciafamiliar/_capit1.pdf)

IGLESIAS, Carme Panchón. *Manual de pedagogia de la indaptacion social*. Barcelona: Dulac Ediciones, 1998.

KALLOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). *Família brasileira a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.19 – 52.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil de 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.53 – 79.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 2006.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. Educação e família: uma união fundamental? 9 – 13 p. *Revista espaço acadêmico*. Rio de Janeiro, n. 16, dez. 2001.

PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

*Reordenamento de abrigos infante – juvenis da cidade de São Paulo: construção da política interinstitucional da defesa dos direitos de convivência familiar e*



comunitária das crianças e adolescentes de São Paulo / Secretaria Municipal de Assistência Social...[et al. ]. São Paulo: SAS, 2004.

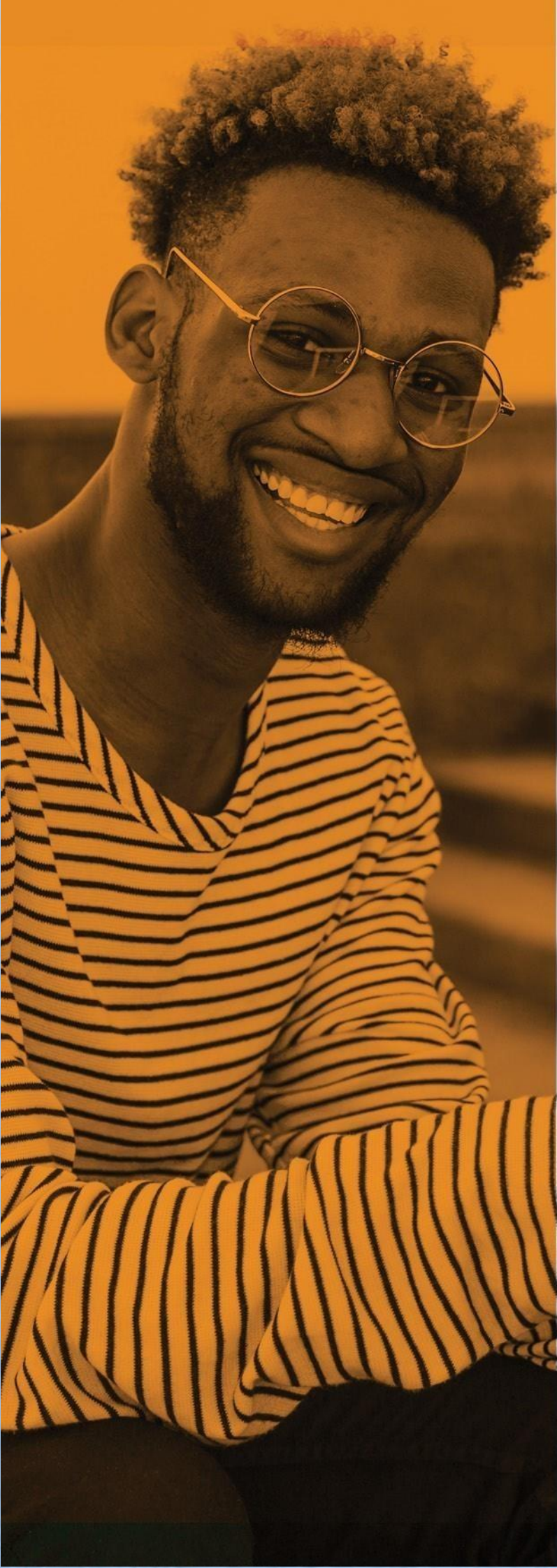
RIZZINI, Irene (Coord.) *Acolhendo crianças e adolescentes: Experiências de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC – RIO, 2006.

SEQUEIRA, Vânia Conselheiro. Reflexões sobre os caminhos de atuação profissional em abrigos. 42 – 50 p. *Boletim de iniciação científica em psicologia*. São Paulo, n. 6, jun. 2005.

SILVIA, Enid Rocha. *O direito a convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília. IPEA/ CONANDA.

SUTTER, Graziela. *Refletindo sobre a relação família escola*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/926/1>.





Revista

# TERRITÓRIOS

.....

Editora EducarRede  
Lauzane Paulista | SP  
Rua João Burjakian, 203  
Lauzane Paulista  
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale conosco

POLO LAUZANE  
Fone: 11 2231-3648  
WhatsApp: 11 99588-8849