



Revista

# Chão da Escola

ISSN 1980-4679

Novembro 2015 | nº 13





# Apresentação

A Revista Chão da Escola chega mais uma vez às mãos das professoras e professores da rede. A 13ª edição da publicação conta com artigos variados sobre o cotidiano em sala de aula, relatos de experiência vivenciados pelos profissionais do magistério e, mais do que isso, uma reflexão sobre as nossas condições de trabalho.

O artigo *Quando ensinar é adoecer* abre, não à toa, a 13ª edição da Revista Chão da Escola. De autoria de Emilio Gennari, o texto levanta questões à respeito das condições de trabalho de quem exerce a docência e dá o pontapé inicial do que precisa ser feito para transformarmos a nossa sociedade.

A *adição e a subtração por meio da resolução de problemas*, de Aline Cristina Azzolin de Sousa, propõe uma forma desafiadora e eficiente de ensinar a temida matemática para os estudantes da rede.

Em *O trabalho dos professores com alunos disléxicos nos anos iniciais da alfabetização*, o autor Adriano Vieira contribui para que os profissionais do magistério possam identificar alunos disléxicos em sala de aula e ressalta a importância do diagnóstico e do acompanhamento multidisciplinar da criança.

O quarto artigo *Movimentos sociais e desafios contemporâneos: ações do movimento negro por uma prática educativa emancipatória*, de Lara Wasilewski, problematiza o racismo e as desigualdades socioeconômicas e aponta soluções que passam pelas práticas educativas com políticas públicas de ação afirmativa.

O artigo *A importância de atividades lúdicas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental*, escrito por Amanda Tracz Pereira Leite, propõe uma forma acolhedora de ensinar os alunos sem perder de vista avanços no processo de ensino-aprendizagem.

*Construindo o conceito de meio ambiente com os alunos de uma escola municipal da cidade de Curitiba 2014/15*, de Eumar André Köhler e Mauricio Priess da Costa, relata a experiência de construir a noção de meio ambiente junto com os alunos durante as aulas de educação física.

Luciane Furiatti, Bruno Dallari e Marinita Martins, autores do artigo *Educação de jovens e adultos: alfabetização, letramento e tema gerador, um desafio constante*, mostram que o método de ensinar jovens e adultos precisa ser aprimorado, utilizando temas da atualidade e que gerem identidade com o aluno.

Em *Esportes de aventura nas aulas de educação física*, os autores Dilvano Leder de França e Soraya Corrêa Domingues investigaram as possibilidades e os desafios apresentados no processo de inclusão e aplicação dos esportes de aventura como conteúdo das aulas.

As autoras Veridiana Dallarmi Pellanda e Márcia Lopes Gonçalves falam sobre a importância do brincar em sala de aula no artigo *A criança de 5-6 anos e o processo de transição para o ensino fundamental: inquietações sobre o brincar*.

O artigo *Alfabetização e deficiência intelectual, uma estratégia diferenciada*, de Claudia Mara da Silva, desenvolve um método para que os alunos com deficiência intelectual consigam aprender e se fazer entender.

A 13ª edição da Revista Chão da Escola encerra com o ensaio *Tornar-se professor, desistir do magistério: formação de professores e socialização profissional. Qual caminho seguir?*, de João Paulo de Souza Silva, que propõe uma reflexão sobre ser professor e os processos pelo qual o profissional do magistério passa para se constituir enquanto docente.

**Boa leitura!**

# Expediente

4

## CONSELHO EDITORIAL

**Wagner Argenton** | Professor da rede municipal de Curitiba, atualmente na direção do SISMMAC

**Carine Costa** | Professora da Escola Municipal Dario Vellozo e membro da direção do SISMMAC

**Mariana Navarro** | Professora da Escola Municipal Rachel Mader e membro da direção do SISMMAC

**Vitor Schuhli** | Professor do Setor de Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná



**SISMMAC**

**SISMMAC**

**Sindicato dos Servidores do  
Magistério Municipal de Curitiba**

Rua Nunes Machado, 1577, Rebouças – Curitiba/PR,  
CEP. 80.220-070 Fone/Fax.: (41) 3225-6729

Gestão “Novos Rumos” (2014-2017)

**Direção liberada** | Adriano Vieira, Andressa Fochesatto, Francielly Costa, Gabriel Conte, Siomara Kulicheski, Viviane Bastos Pampu, Wagner Argenton, Wagner Batista

**Direção que permanece nas escolas** | Carine Costa, Danielle Kristine Menezes Faria, Dulce Chaves, Gabriela Dallago, Geny Maria Dallago, João Antonio Rufato, Julia Bueno, Luana Crestani, Luiz Jose Vernizi, Karla Ferri, Marco Antonio Barbosa Mafra, Mariana Navarro, Pedro de Alcântara, Rafael Alencar Furtado, Raquel Soares, Rosana Almeida, Rosane Lisian Vasconcellos, Samara da Rosa Costa, Suyan Ayala, Vanessa Schivinski Mamoré

### **Equipe de Comunicação**

Tháise Mendonça (DRT 8696/PR); Dalane Santos (DRT 10051/PR) e Giovanna Jambersi

### **Projeto gráfico, ilustrações e diagramação**

Ctrl S Comunicação | Simon Taylor ([www.ctrlscomunicacao.com.br](http://www.ctrlscomunicacao.com.br))

<i>Quando ensinar é adoecer</i>	6
<i>A adição e a subtração por meio da resolução de problemas</i>	16
<i>O trabalho dos professores com alunos disléxicos nos anos iniciais da alfabetização</i>	28
<i>Movimentos sociais e desafios contemporâneos: ações do movimento negro por uma prática educativa emancipatória</i>	38
<i>A importância de atividades lúdicas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental</i>	48
<i>Construindo o conceito de meio ambiente com os alunos de uma escola municipal da cidade de Curitiba 2014/15</i>	56
<i>Educação de jovens e adultos: alfabetização, letramento e tema gerador, um desafio constante</i>	66
<i>Esportes de aventura nas aulas de Educação Física</i>	74
<i>A criança de 5-6 anos e o processo de transição para o ensino fundamental: inquietações sobre o brincar</i>	84
<i>Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada</i>	94
<i>Tornar-se professor, desistir do magistério: formação de professores e socialização profissional. Qual caminho seguir?</i>	104



# Quando ensinar é adoecer

**Emilio Gennari**

Educador Popular

**E-mail:** [epcursos@gmail.com](mailto:epcursos@gmail.com)

**E**nsinar nunca foi fácil. Seja qual for a época, professores e professoras precisam sempre acertar contas com as relações de poder presentes na sociedade, com as características dos alunos e com as demandas do mercado de trabalho. Chamados a vivenciar o conflito entre a realidade, suas expectativas e as prescrições institucionais, muitas vezes veem a escola tornar-se pesada, frustrante e insuportável.

Nas páginas que seguem, levantaremos o que transforma o ensinar em fonte de adoecimento e, sem pretender esgotar o assunto, refletiremos sobre esse panorama nada animador.

## **DO QUE ADOECEM AS MULHERES E HOMENS QUE SE DEDICAM AO ENSINO?**

A lista é longa e traz elementos interligados e complexos. Para facilitar a análise, decidimos levantá-la por partes, com a preocupação de não perder a influência no todo.

No modelo atual de escola pública, além de elevar o número de aulas para garantir o sustento familiar, quem ensina deve desempenhar também tarefas administrativas, esboçar planos de trabalho, orientar alunos, dialogar com suas famílias, organizar e realizar atividades fora da sala de aula, pesquisar e reciclar conhecimentos, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, pensar e efetuar processos de recuperação, preencher relatórios, cuidar do patrimônio da escola, viabilizar decisões hierárquicas como executor de propostas alheias e, quase sempre, sem a preparação necessária.

O fazer docente gera assim uma sobrecarga que eleva o grau de tensão e estresse no local de trabalho, reduz o tempo disponível para cada tarefa,

adia os momentos de estudo que contribuem para a qualificação profissional e influi negativamente nas relações familiares e sociais. Diante deste quadro, as pesquisas apontam elementos de diferentes níveis de gravidade que agem simultaneamente e potencializam as chances de adoecimento.

O primeiro deles guarda relação com o prédio da escola. Pela importância oficialmente atribuída ao ensino, seria de esperar que professores e professoras pudessem trabalhar em instalações que facilitam a prática docente. Infelizmente, não é assim. A realidade mostra a presença insistente de salas de aula inadequadas, barulhentas, escuras, precárias, muito quentes no verão e geladas no inverno.

Nelas, o ruído costuma ser apontado como uma das principais causas de desconforto e de interferência nas atividades realizadas. E não é pra menos. Os projetos arquitetônicos priorizam a máxima utilização dos espaços e a economia de materiais, o que leva o produto final a se distanciar das necessidades de quem ensina. Muitas salas têm uma localização inadequada ora por ficar de frente com ruas movimentadas, pátios de recreio ou quadras de esporte, ora por estarem espremidas entre duas salas, sem ventilação e sem acesso à luz natural. As paredes não absorvem o ruído e a acústica do ambiente dificulta o entendimento, elevando o grau de dispersão da atenção dos alunos e obrigando o docente a aumentar o volume da fala. O resultado não pode ser outro: uso intensivo e inadequado da voz, com os respectivos problemas de afonia e possíveis calos nas cordas vocais, grande dispêndio de energia e uma situação de irritabilidade latente. Como é possível notar, basta um problema simples como o ruído, e para o qual existem soluções técnicas viáveis, para criar um desgaste diário e desnecessário.

Por sua vez, é bastante comum que a iluminação da sala de aula exija o uso constante de lâmpadas e que a instalação do quadro não leve em consideração os reflexos produzidos pela luz, criando problemas de visão. Some a isso eventuais questões de infraestrutura, tais como água contaminada, falta de condições higiênicas nos ambientes coletivos, banheiros inexistentes ou precários, conteúdo da merenda escolar deficiente, etc., e começamos a visualizar os fatores estruturais que remam em sentido oposto aos que favoreceriam o ensino.

***Do mesmo modo, não são poucos os momentos em que lecionar demanda esforços físicos, permanecer de pé ou em posições incômodas, gerando distúrbios osteomusculares e varizes. Aparentemente inócuos, o pó de giz e os resíduos de tinta dos pincéis para quadro branco podem originar alergias, ao passo que a convivência com alunos portadores de viroses e outras doenças contagiosas trazem riscos pontuais de adoecimento e situações preocupantes, sobretudo para professoras grávidas. Além dos fatores citados, os estudos revelam que níveis elevados de estresse atingem mais da metade do corpo docente e deitam raízes na desproporção entre as exigências do cotidiano e a estrutura pessoal que seria necessária para lidar com elas. Sem respeitar uma ordem de importância, e sabendo que vários itens apresentam-se simultaneamente em graus diferenciados, os principais motivos de estresse apontados por professores e professoras são:***

1. O envolvimento emocional com os problemas dos alunos;
2. Uma jornada de trabalho extensa, o que inclui o número de aulas, o tempo gasto na preparação das mesmas, bem como as horas dedicadas a atividades burocráticas;
3. O número elevado de alunos em cada turma;
4. A violência que cerca o bairro em que é localizada a escola;
5. A obrigação de provar a própria competência diante dos constantes questionamentos;
6. A falta de capacitação específica e de condições apropriadas para o trabalho pedagógico com alunos portadores de necessidades especiais;
7. A presença de conteúdos curriculares no processo de formação do docente que são desvinculados da demanda real e a necessidade de dominar temas que não constam da preparação profissional em condições de tempo, salário e jornada que dificultam esse acesso;
8. As situações de assédio moral promovidas pela direção da escola;
9. A sensação de estar sendo reduzido a uma máquina de dar aulas;
10. As ameaças e agressões dos alunos, com bens danificados ou furtados por eles;
11. A exigência de manter a disciplina em condições persistentemente adversas;
12. Ausência de capacitação específica para lidar com o trabalho diário em sala de aula. E aqui vale lembrar que 70% dos cursos, seminários e treinamentos promovidos pelos vários níveis de governo não respondem a esta necessidade;
13. A presença de relações insatisfatórias entre professores e a consequente falta de cooperação;
14. A pressão das famílias para que a escola cumpra as tarefas educativas que elas não realizaram;
15. A necessidade de se adaptar seguidamente às mudanças e aos imprevistos que ocorrem na escola;
16. A falta de recursos didáticos como elemento limitador das atividades com os alunos;
17. O fato de a docência ser uma profissão enaltecida pela mídia e os discursos oficiais, mas desvalorizada pelos baixos salários e as condições em que se realiza. Esta contradição faz com que professores e professoras sejam invariavelmente apontados como os principais responsáveis dos magros resultados obtidos pela escola e raramente reconhecidos pelos sucessos conseguidos. A presença destes elementos define o grau de exposição ao estresse do corpo docente, sendo que as mulheres são percentualmente mais atingidas do que os homens. Isso se deve a dois fatores:
  - a) Uma cobrança maior em relação ao desempenho em sala de aula. Como mulher, e frequentemente mãe, exige-se da professora uma capacidade aprimorada de exercer a função de educadora;
  - b) O pouco tempo para o descanso devido ao trabalho doméstico e às responsabilidades familiares. Quando o estresse atinge níveis

elevados, os sintomas físicos mais comuns relatados pelos docentes são: problemas digestivos, enjoos, nervosismo e irritabilidade constantes, ímpetos de raiva, crises de choro, dor cervical e nos ombros, manchas de pele, fadiga, alterações do sono, pressão alta, palpitações, dores no peito, falta de ar, tremedeiras, tonturas, acompanhados de frequentes momentos de desânimo, ansiedade e angústia. A variedade e a intensidade dos sintomas são um indicador importante do nível de tensão acumulado. De fato, as manifestações físicas costumam ser um sinal de alerta e uma válvula de escape do organismo quando o sofrimento caminha em direção ao adoecimento psíquico. Se, de um lado, o estresse ocupa um lugar de destaque, de outro, ele é apenas a antessala de uma síndrome considerada como a resposta mais provável à exposição prolongada aos fatores que lhe dão origem: o burnout. Descrito como um estado semelhante à de uma chama que se extingue ou ao de uma bateria que se esgota, o burnout apresenta-se em três dimensões ao mesmo tempo independentes e interligadas:

1. A exaustão emocional. Quem ensina sente que os recursos para responder aos desafios do trabalho se esgotaram, que não há como dar mais de si mesmo e que faltam energias para lidar com as frustrações diárias. Aos poucos, momentos de raiva, de hipersensibilidade ou de dificuldade em controlar as próprias emoções abrem as portas à persistência de um humor depressivo, à desesperança e a um crescente sentimento de impotência. Na medida em que estas percepções vão ganhando corpo, o docente desenvolve uma interpretação distorcida da realidade que se alimenta da exaustão emocional e transforma o lecionar em calvário diário;
2. A despersonalização. Trata-se de um processo pelo qual o vínculo afetivo com alunos e colegas é substituído por uma relação fria, insensível, distante e impessoal. Aos poucos, o indivíduo passa a desenvolver sentimentos negativos e atitudes cínicas em relação às pessoas que o cercam o que leva à incapacidade de interagir com os demais em meio a crescentes manifestações de ansiedade, irritabilidade, desmotivação, descomprometimento e uma conduta voltada a si mesmo. O círculo vicioso da despersonalização se alimenta dos fatores estressantes que apontamos acima, das distorções provocadas pela exaustão emocional e das atitudes dos colegas que não poupam adjetivos negativos para condenar as mudanças constatadas nas relações interpessoais;



3. A baixa realização no trabalho. Com pouco êxito no trabalho, professores e professoras experimentam o declínio do seu sentimento de competência, avaliam-se permanentemente de forma negativa e tornam-se cada vez mais insatisfeitos com o próprio desempenho profissional. A ausência do sentimento de realização diminui as expectativas pessoais em relação ao trabalho enquanto as sensações de fracasso instalam um processo de crescente autodepreciação.

Os portadores de burnout apresentam graus diferentes das três dimensões acima descritas, um possível agravamento das doenças psicossomáticas ou pré-existentes, sentimentos de perseguição, faltam seguidamente no trabalho e, às vezes, apelam ao álcool e às drogas para diminuir o sofrimento psíquico. Inicialmente confundidas como manifestações de estresse, as características do burnout, se instalam de maneira insidiosa, num processo lento e silencioso, sem que o docente perceba o que está realmente acontecendo. Em geral, os primeiros a detectarem que há algo insólito são os colegas de profissão e os alunos. Infelizmente, as posturas típicas do senso comum e a ausência de solidariedade fazem com que os comportamentos influenciados pela exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização no trabalho sejam erroneamente interpretados como desinteresse, desencanto, dissimulação, preguiça, corpo mole ou falta de caráter. O que só piora a situação.

---

***Se isso não bastasse, nas perícias médicas, os distúrbios psíquicos dos profissionais de ensino são apontados como motivo de afastamento em número muito inferior ao que é registrado pelas pesquisas específicas sobre burnout com grupos de docentes do mesmo município. Marcados pelo agravamento dos sintomas físicos típicos do estresse, os portadores da síndrome recebem um tratamento sintomático sem que haja uma investigação da origem e do encadeamento desses distúrbios. Desta forma, o adoecimento psíquico tende a ser detectado como tal somente quando a gravidade da situação impede que o docente possa se recuperar em***

***tempos breves. Entre as explicações para esta realidade encontramos o despreparo dos médicos no diagnóstico de doenças profissionais. É fato que as universidades de medicina do país não incluem a reconstrução do histórico de vida e de trabalho do paciente como peça-chave para o diagnóstico. Por outro lado, há o peso da desconfiança que acompanha os profissionais encarregados das perícias e a necessidade de limpar as estatísticas dos elementos que levam a uma visão realista do adoecimento profissional.***

Outro aspecto importante diz respeito ao perfil do docente atingido pelo burnout. As vítimas mais comuns da síndrome são justamente os professores e professoras com maior dedicação ao ensino. E não é pra menos. À diferença do que ocorre com a maioria dos postos de trabalho, ser professor não é obra do acaso e sim de uma escolha consciente à qual se dedicam os esforços e os recursos materiais disponíveis. Os estudos mostram que este aspecto joga um papel fundamental na motivação para o trabalho e na expectativa de reconhecimento. A recompensa material e moral pelas energias e a criatividade despendidas nas aulas funciona como uma espécie de armadura da saúde mental do indivíduo à medida que lhe permite se recompor das situações de sofrimento, superar as frustrações, propiciar novos começos e dar sentido ao cotidiano. Porém, sempre que as expectativas se mantêm elevadas e o passar do tempo revela que os objetivos almejados não serão atingidos, o entusiasmo e as energias iniciais definham cedendo espaço ao desencanto e à indiferença.

Este processo se agrava sempre que o docente, no lugar de rever suas expectativas e dialogar com a realidade, mudando a forma, o conteúdo e os objetivos da aula, continua trilhando os mesmos caminhos. Quanto mais o professor ou professora estiverem idealizando o seu papel e se mantiverem fiéis aos parâmetros curriculares, mais correm o risco de usarem os sentimentos vocacionais da profissão como estratégia de conformação, como forma de aguentar e reafirmar as convicções que orientam sua atuação em sala de aula. Se, de início, esta forma de resistência reduz a angústia e oferece uma sensação de alívio, em seguida, cria obstáculos à capacidade de pensar e avaliar o próprio trabalho, de encontrar respostas que ajudem a mudar sua atuação e a superar o estágio de adaptação inicial. Sem esta passagem dos mecanismos de defesas à construção da mu-



dança, o burnout começa a abrir a porta destravada pela crescente dificuldade em encontrar um sentido para a frustração e o sofrimento.

## POR QUE É ASSIM?

***A base que permite compreender porque professores motivados mergulham em distúrbios que os afastam do exercício da profissão, está na relação entre o trabalho imaginado, o prescrito e o real.***

O trabalho imaginado reúne os objetivos, projeções, anseios, sonhos, possibilidades de reconhecimento e realização que permeiam o docente antes do primeiro dia em sala de aula e que o acompanharão durante um bom tempo dando forma a seus desejos e motivando sua atuação. É o momento em que o entusiasmo e a vontade de se realizar apontam uma relação quase infalível entre querer e poder, levando à expectativas que se descolam do real. É claro que ninguém espera homenagens públicas, mas, no mínimo, a atenção e o carinho dos alunos como formas de reconhecimento imediato que ajudam a recarregar as baterias e a pensar no amanhã com espírito renovado.

Na projeção de futuro que ganha cores e formas diferenciadas a depender da situação, percebemos que raramente o docente se vê como parte do trabalhador coletivo chamado a um esforço de cooperação no interior da escola. Sua atuação é esboçada prioritariamente como a de um profissional que prepara a “sua” aula para “seus” alunos e responderá sozinho pelos resultados obtidos. Algo, portanto, estritamente individual, intransferível e vinculado ao que é estabelecido para cada série.

O trabalho prescrito é definido pelos parâmetros curriculares. O conjunto de conhecimentos a serem ensinados delimita o trabalho docente e serve como critério de avaliação. Trata-se de algo que se afirma como valioso por definição independentemente da realidade familiar e social dos alunos, da experiência de quem ensina e do ambiente criado por quem orienta o trabalho pedagógico. Se a sala de aula tem 25 ou 45 alunos pouco importa. A regra é clara para todos e, como professor daquela série, quem ensina deve tratar de cumpri-la. Assim, preparar aulas que transformem o parâmetro curricular em conhecimento específico a ser veiculado de forma direta, clara e inquestionável acaba se tornando uma espécie de caminho das pedras para os objetivos almejados.

E chegamos ao trabalho real. Para visualizar o papel deste componente basta que pensemos em um

dia qualquer em sala de aula com sua mistura de sensações contraditórias: o gostinho de ter conseguido a atenção da turma com o amargo do que esteve a ponto de fazer naufragar o esforço despendido; o sabor estranho de verificar que o previsto acabou não acontecendo ao passo que o improvável e o inusitado marcaram presença de forma absolutamente natural. A realidade é sempre algo que surpreende, derrete a confiança propiciada pelo trabalho imaginado, burla-se das prescrições e da linearidade das teorias, desperta possibilidades onde só havia o vazio, testa a capacidade de análise, entendimento e flexibilidade docente, derrota os profissionais mais experientes e planta desafios onde tudo levava a apostar na repetição de fórmulas consagradas.

Na quase totalidade das vezes, o acerto entre o trabalho imaginado, o prescrito e o real se dá pelo caminho do fracasso e da frustração diante dos magros resultados após um esforço intenso e dedicado. O aluno que não aprende, ou não presta atenção, ganha as feições de um indicador que acusa o professor, põe em dúvida sua competência, derruba suas possibilidades de reconhecimento. Responder aos percalços da realidade e ler serenamente o sofrimento produzido na relação entre os três níveis do trabalho docente são desafios que o professor não consegue enfrentar sozinho por muito tempo. A falta de um coletivo que coopere e busque respostas enquanto coletivo de trabalho abre as portas à impossibilidade de dar sentido ao cotidiano e enfrentar serenamente os atritos pessoais, alimenta o isolamento e a apatia, fortalece a sensação de solidão e desamparo. Resumindo, cria as condições propícias ao adoecimento psíquico. Mantida a situação atual, é possível dizer que professores e professoras podem esperar um agravamento do adoecimento no trabalho nos próximos anos à medida que não há soluções fáceis para o trabalho docente e que saídas consistentes não virão de mudanças pontuais. O momento que vivemos sugere algumas reflexões sobre os principais fatores estressantes rumo a uma compreensão da realidade capaz de promover mudanças no imaginário e na prática de quem ensina.

## UM CAMINHO DAS PEDRAS PARA REPENSAR O COTIDIANO

***Diante das reflexões anteriores, o adoecimento dos docentes não pode ser visto como uma fatalidade, como o resultado de uma fragilidade pessoal e nem mesmo como algo próprio da profissão. Estamos, sim, diante de um processo que se agrava em função das contradições e frustrações***

***que marcam o cotidiano da vida na escola produzindo nos professores e professoras a sensação de estar num beco sem saída. Olhando para a realidade, acreditamos que a relação entre o trabalho imaginado, prescrito e real deve ser repensada levando em consideração os elementos que seguem:***

1. A compreensão do papel da escola pública num país capitalista, dependente, com profundas desigualdades e uma estrutura econômica cuja competitividade não está alicerçada na introdução significativa de novas tecnologias e sim em salários que, em sua ampla maioria, não atendem às necessidades das famílias. Trocando em miúdos, numa economia onde 87% dos postos existentes são de trabalhos com baixa ou nenhuma qualificação, a escola destinada aos setores empobrecidos não é tida como alavanca de qualificação profissional e ascensão social, mas como reprodutora de uma força de trabalho desqualificada e politicamente dócil, para a qual a bagagem cultural pode ser cada vez mais reduzida e insignificante. Oficialmente veiculada como direito de todos e baseada nos mesmos parâmetros curriculares, a escola dos pobres tem em sua realidade material os fatores que inibem e limitam o aprendizado de seus alunos, submetendo-os ao que as necessidades do lucro estabelecem à formação dos futuros trabalhadores e à limitada participação destes na vida coletiva. Basta esta simples constatação para visualizar o desgaste a que professoras e professores estão submetidos ao proporcionar o acesso ao conhecimento em ambientes que não guardam relação com esta expectativa e que, por isso mesmo, não oferecem condições materiais que possibilitam a concretização satisfatória do ensino.

Porém, à medida que quem leciona visualiza as características do mercado de trabalho local, o tipo de funcionário exigido e os reduzidos conhecimentos necessários para o desempenho das tarefas, começa a compreender a relação entre o papel da escola e as inúmeras contradições e percalços que marcam seu cotidiano. O trabalho real não evidencia apenas o conflito entre o ensinar, imaginado pelos docentes, e a realidade onde se realiza, mas possibilita a percepção de que para fazer a escola funcionar se faz necessário transgredir prescrições curriculares, aprender a

dialogar com o mundo em volta da escola e trazer o trabalho imaginado a um nível próximo da realidade. Longe de significar falta de compromisso e ausência de expectativas, a transgressão do trabalho prescrito demanda um conhecimento preciso do terreno onde se pisa, a disponibilidade para se aventurar no novo, a preocupação de fazer com que a aula faça algum sentido para os alunos e alimente sua capacidade de pensar e expressar o que vivenciam diariamente.

2. A relação em sala de aula. Vimos acima que o comportamento desrespeitoso dos alunos, a desatenção, o desinteresse, as agressões verbais e violentas são fatores significativos de estresse. E aqui algumas reflexões se fazem necessárias.

Como espelho da sociedade e possibilidade de mudança, a escola vive um papel contraditório cuja tensão permeia sua organização e se materializa na realidade específica de cada turma onde estão reunidos alunos e alunas de origens diferentes, com os mais diversos problemas, desejos e expectativas. Em termos gerais, podemos reunir os principais desafios nos pontos que seguem:

- Na maioria das vezes, constatamos que as dificuldades de as famílias acompanharem seus filhos deitam raízes em condições econômicas e sociais que ficariam mais claras se, no lugar de convocar os pais a irem para a escola, pelo menos em alguns casos, professores e professoras fossem às casas deles. Vendo, ouvindo e sentindo a realidade que permeia o ambiente doméstico podem verificar com maior objetividade até que ponto a aula, as tarefas de casa e os caminhos pelos quais se constrói a relação com os alunos dialogam de fato com sua realidade. Da precariedade das condições econômicas e de acompanhamento em função do trabalho ou da formação dos pais, à incapacidade de pôr limites ou orientar os filhos,

encontramos um leque de situações que não tendem a melhorar no curto prazo.

Quem nasceu a partir dos anos 90, por exemplo, teve os pais bombardeados por ideias pelas quais corrigir, negar ou aplicar restrições que obrigassem os filhos a refletir era sinônimo de inibir sua verdadeira personalidade e alimentar frustrações perigosas. Indispensável ao individualismo extremado dos dias atuais, este processo produziu crianças e adolescentes que, mesmo não tendo conhecido o impacto negativo das carências econômicas e afetivas, se comportam como verdadeiros Frankensteins. Com base na educação recebida, os nascidos desta geração prometem imitar os passos trilhados pelos pais. De consequência, cultivar a esperança pela qual o medo e as pressões eventualmente introduzidas pelo fim da progressão automática ou por uma intervenção familiar autoritária possam alterar positivamente esta realidade, é algo que se configura como caminho para a decepção. Visitar casas de alunos não faz milagres, mas costuma levar professores e professoras a reorientarem posturas e atividades em sala de aula e, sobretudo, a ganharem a confiança indispensável ao ensinar.

- A falta de atenção dos alunos não pode ser interpretada apenas como um problema de educação familiar, mas também como uma mensagem codificada na qual a criança ou adolescente revela o distanciamento entre sua forma de aprender e a que é usada por quem ensina. Durante décadas, prestar atenção foi sinônimo de ficar sentado, em silêncio e se concentrar numa única atividade, tendo o quadro e o caderno como depositários da matéria desenvolvida. Com poucas diferenças em relação a esse período, o que se espera como postura do aluno em sala de aula é bem mais próxima do passado do que da realidade atual em que crianças e adolescentes realizam mais atividades ao mesmo tempo, sem perder o fio da meada e se movi-



mentando de um lado pra outro. Trata-se de uma atenção que flutua entre um conjunto de estímulos frente aos quais desempenham um papel de sujeito ativo, movido pelo desejo. Em sala de aula a realidade é outra. Espera-se deles que assistam quase passivamente ao desfile de conhecimentos que cumprem os parâmetros curriculares, mas raramente dialogam com sua curiosidade e desejo de aprender. E, como o próprio pensamento é vinculado ao desejo, a distração pode ser fruto da ausência do elo que une o sentir-se sujeito que pensa e deseja à proposta de aula oferecida pelos docentes. Nem a escola nem a família podem ensinar a se concentrar. Trata-se de uma atividade ligada às condições que permitem ao aluno se sentir sujeito do próprio desejo e autor do seu pensar.

- Em geral, as aulas centram-se na transmissão do conhecimento e não na construção do saber. Cumprir o programa estabelecido pelo Estado costuma ocupar um lugar de destaque nas preocupações docentes e transforma o saber em conceitos distantes da realidade ou de baixa utilidade prática. Por outro lado, só aprendemos de verdade numa situação de experiência, ou seja, quando vivenciamos os conhecimentos num processo que oferece poder de uso, gera sentido, cativa a atenção e o desejo.

Proporcionar a construção do saber não é um desafio que pode ser enfrentado com sucesso por um professor ou professora em sua relação individual com os alunos. Entregue a si mesmo, cada docente precisaria encadear experiências em várias áreas do conhecimento e construir aulas para as quais dificilmente conseguiria meios suficientes.

Os resultados promissores das escolas que saem dos padrões tradicionais têm como base a construção do saber entre grupos de docentes e alunos. Nelas, dificuldades, sucessos e fracassos são repartidos entre todos, tecendo uma identidade coletiva que se alimenta da experiência e da contribuição de cada um e serve de ponto de referência e rede de proteção diante do novo.

3. Transformar o ensino em objeto de debate aberto. Aparentemente simples, esta tarefa demanda três passos essenciais:
  - Sair do ressentimento que marca grande parte das críticas e expressões de descontentamento individuais ao construir vínculos de amizade e solidariedade. Fruto da perda de sentido no próprio trabalho, o ressentimento paralisa o desejo de agir, isola, desencoraja e prende quem ensina a um cotidiano sem saídas. Vencê-lo com palavras e gestos simples e diretos não é uma opção e sim uma necessidade.

- Resgatar a capacidade de ver o adoecimento de um colega como a manifestação individual de um problema coletivo e uma ameaça que pende sobre todos. Isso pode ser feito ajudando as pessoas a perceberem as marcas de sofrimento que o trabalho vai deixando no corpo e seus reflexos na vida cotidiana. Uma análise criteriosa das causas e a preocupação de romper o silêncio imposto pelo conformismo costumam ajudar a se reconhecer no sofrimento do outro e a proporcionar uma compreensão coletiva dos problemas diários.
- Estimular o debate, a indignação e o envolvimento necessários para transformar as denúncias em ação possível junto à escola, à comunidade local e às instituições. Quando a palavra sobre os problemas do trabalho não caminha para algo que mude a realidade na qual estes ganham vida, as questões levantadas costumam instilar a percepção de que é impossível mudar e que o melhor a fazer é se preparar para aguentar uma carga ainda maior.

***Chegamos ao fim das nossas reflexões. A análise que conduzimos fez emergir um cotidiano duro, desafiador, intrigante e desgastante. Por sua complexidade e encadeamento, os elementos que ameaçam a saúde de professores e professoras não serão superados com medidas pontuais ou individuais. Nada indica que será um caminho fácil, mas ensinar começará a não ser sinônimo de adoecer quando a descrença e a resignação cederem o lugar à paciente construção de uma possibilidade de mudança. A saúde no trabalho docente não é e não será fruto da ausência de angústias e sofrimentos, algo impossível na vida humana, mas da cooperação que professores e professoras souberem desenvolver para enfrentar os desafios e superar as frustrações que a realidade se encarrega de renovar.***



## Referências bibliográficas:

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**, Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2011, 6ª reimpressão;
- ALEVATO, R. H. M. **Humanos ainda que professores**, Tese de doutorado em Educação defendida na Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999;
- BATISTA, J. B. V. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido**. Tese de Doutorado em Saúde Pública apresentada ao Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães da Fundação Osvaldo Cruz, Recife, 2010;
- CANOVA, K. R. O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: um estudo com professores de ensino médio. **Revista de Administração do MCKENZIE**, São Paulo, set/out 2010;
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Universidade Estadual de Maringá, V. 7, Nº 1, 2002;
- CARLOTTO, M. S., PALAZZO, L.S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, maio 2006;
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Ed. Vozes/CNTE, Petrópolis, 1999;
- CODO, W. **O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho**. Ed Vozes, Petrópolis, 2004;
- CRUZ, M. R. Saúde docente, condições e carga de trabalho, **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** Nº 4, julho de 2010;
- DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**, Ed. Cortez/Oboré, São Paulo, 1987;
- \_\_\_\_\_. **O fator humano**. Ed. FGV, Rio de Janeiro, 2007, 5ª Edição;
- \_\_\_\_\_. Subjetividade, trabalho e ação: **Revista Produção**, vol. 14 Nº 3, setembro/outubro de 2004;
- DEJOURS, C., ABDOUCHELI, E. e JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: uma contribuição da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**, Ed. Atlas, São Paulo, 2007;
- ESTEVE, J. M. **Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. EDUSC, Bauru, 1999;
- FERNANDES, A. **A atenção aprisionada – psicopedagogia da capacidade atencional**, Ed. Penso, Porto Alegre, 2012;
- \_\_\_\_\_. **Inteligência Aprisionada**, Ed. ARTMED, Porto Alegre, 1991;
- \_\_\_\_\_. **O saber em jogo – a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento**. Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2001;
- INOCENTE, N. J. **Síndrome de Burnout em professores universitários do Vale do Paraíba, São Paulo**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Campinas, 2005;
- JACARANDÁ, E. M. F. **Sofrimento mental e satisfação no trabalho: um estudo com professores das escolas inclusivas de Porto Velho, Rondônia**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, Brasília, 2008;
- LANDINIS, S.R. **Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor**. *Colloquium humanarum*, V 4, Nº 1, junho de 2007;
- LIPP, M. N. **O estresse do professor**. Ed. Papirus, Campinas, 2002;
- MAZON, V.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, V. 60, Nº 1, 2008;
- MELO, B. T.; GOMES, A. R.; CRUZ, J. F. A. Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, V 2, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Braga, Portugal, 1997;
- NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora**. Tese de Doutorado em Ciências da Saúde apresentada ao Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1999;
- RUIZ, C. R. **Absenteísmo médico de professores de escolas públicas: estudo de prontuários de perícia médica de Sorocaba**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Campinas, 2001;
- VOLPATO, D. C. et alli. **Burnout: o desgaste dos professores de Maringá**. Em *Interação PSY*, Ano 1, Nº 1, agosto de 2003;



# *A adição e a subtração por meio da resolução de problemas*

*Aline Cristina Azzolin de Sousa*

Professora da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Sônia M<sup>a</sup> Coimbra Kenski

**E-mail:** aline.azzolin@gmail.com

17

## RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a importância do uso da perspectiva metodológica de resolução de problemas como sustentação de um processo de ensino da adição e da subtração. Também pretende mostrar como a resolução de problemas é de fundamental importância para o aprendizado da matemática, uma vez que seu objetivo é estimular a curiosidade e aproximar o aluno do cotidiano, fazendo-o perceber que a matemática está presente dentro e fora da escola, tornando, assim, o aprendizado mais eficiente e menos repetitivo. Afere que o real prazer de estudar matemática pode estar na satisfação que surge quando o aluno, por si só, resolve um problema. Quanto mais desafiador, e quanto mais significativa for sua experiência maior será a satisfação, e despertará no aluno a vontade de querer saber sempre mais.

*Palavras-chave:* Resolução de problemas, Aprendizagem, Prática.

## INTRODUÇÃO

Organizar uma situação didática significativa para os alunos do terceiro ano impõe a necessidade do estudo da interação entre eles, do educador, dos conhecimentos matemáticos e do ambiente de aprendizagem. Neste contexto, a mera transmissão de conteúdos dá lugar à contextualização dos temas que se dá a partir de situações intuitivas e do cotidiano do estudante.

A prática constante da resolução de problemas também deverá levar o aluno: a interpretar o enunciado da questão que lhe é proposto, a estruturar a situação que é apresentada, a fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas, mesmo aqueles do dia a dia, e o auxiliará inclusive na interpretação de outros gêneros textuais.

*A prática mais frequente na Resolução de Problemas, consiste em ensinar um conceito, um procedimento ou técnica e depois apresentar um problema para avaliar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi ensinado. Para a maioria dos alunos, resolver um problema significa fazer cálculos com números do enunciado ou aplicar algo que aprendam nas aulas. Desse modo, o que o professor explora na atividade matemática não é mais a atividade, ela mesma, mas seus resultados, técnicas e demonstrações. (BRASIL, 1998, p. 40).*

***O estudo dos números e das operações é a introdução do estudante ao universo da matemática e a resolução de problemas em si pode ser uma grande colaboradora no processo do desenvolvimento do raciocínio. Aliando essas duas esferas do conhecimento matemático, o aluno conseguirá uma maior produtividade em sala de aula, tendo como finalidade tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras e conseguir diminuir a antipatia e até mesmo o medo que alguns alunos sentem ao passarem pelo estudo dos cálculos, pois um dos seus objetivos é proporcionar uma boa base matemática a quem se dispõe a aprender.***

Conhecer o sistema de numeração decimal e compreender as quatro operações é como ser alfabetizado em matemática e saber que ela está pre-

sente em tudo a nossa volta é gratificante, desde o cálculo de um simples troco até o preparo de uma complexa receita de bolo.

Muitas vezes as aulas de matemática são repetitivas e sistemáticas, seguindo o modelo pelo qual os professores foram ensinados, isso pode fazer com que os alunos se tornem sujeitos pouco argumentativos.

A matemática é uma área do conhecimento que surgiu e tem-se desenvolvido a partir dos problemas que o homem encontra. Portanto, para o seu ensino não basta só conhecer, é preciso ter conhecimento e motivar os alunos de forma a fazer com que participem das resoluções. A resolução de problemas pode ser considerada um método para desenvolver o raciocínio e para motivar os alunos para o estudo da matemática. O processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido por meio de desafios e problemas que possam ser explorados e não apenas resolvidos. Como nos faz refletir CARRAHER (in TOLEDO 2009 p.158):

*Na escola, a matemática é a ciência, ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, que vende, que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo na esquina. Que diferença faz essas circunstâncias para a atividade dos sujeitos? Na aula de matemática as crianças fazem conta para acertar, para ganhar boas notas, para agradar a professora, para passar de ano. Na vida cotidiana, fazem as mesmas contas para pagar, dar troco, vencer o freguês de que seu preço é razoável. Estarão usando essa mesma matemática? O desempenho nas diferentes situações será o mesmo? Que papel exerce a motivação da venda? Que explicação existe para que alguém seja capaz de resolver um problema em uma situação e não em outra?*

No ambiente escolar, muitas vezes, o problema é trabalhado de maneira desmotivadora, apenas como um conjunto de exercícios, solucionados de forma mecânica. A tarefa do aluno é apenas descobrir que conta deve fazer para chegar no resultado. Muitas vezes se faz um rol de questões cuja solução se limita a uma única forma de pensar, repetitiva, que a criança resolve apenas olhando os números do enunciado e colocando um sinal na frente.

Outras vezes são apresentados de forma rígida onde sempre todas as informações estão disponíveis fazendo com que cada problema tenha apenas uma única solução e uma única forma de se chegar a esse resultado.

Outra maneira muito comum de apresentar problemas, na escola é como aparece nos moldes da maioria dos livros didático, que apresentam o conceito, as propriedades, o algoritmo que a resolve, e

por fim, uma série de problemas que envolvem essa operação, tornando a aula maçante e repetitiva. Depois de ler dois ou três problemas, o aluno percebe que não precisa analisar outros enunciados, basta retirar os números do texto e fazer a conta que está sendo tratada naquele capítulo. Desta forma, a criança vai estar apenas treinando e não refletindo sobre cada situação proposta.

O sucesso de um trabalho baseado na resolução de problemas depende essencialmente do professor, a ele cabe planejar e preparar uma aula desafiadora que instigue cada um de seus alunos. Para tanto, é necessário conhecer o nível de aprendizado e, principalmente os interesses de cada classe.

Também é de suma importância que o professor se envolva com cada desafio proposto, prepare os alunos para essas atividades, encoraje-os a não ter medo do erro e propor questionamentos que os façam desenvolver o raciocínio e criar situações cada vez mais interessantes.

#### **APLICANDO AS SITUAÇÕES PROBLEMA**

O uso da resolução de problemas como metodologia para o ensino das operações deve merecer atenção por parte de todos os professores. Pois é por meio de um texto significativo que despertamos o interesse dos alunos para a aprendizagem, e na matemática podemos perfeitamente entender a situação problema como um texto que deve ser interpretado.

*A solução de problemas baseia-se na apresentação de situações abertas e sugestivas que exijam dos alunos uma atitude ativa ou um esforço para buscar suas próprias respostas, seu próprio conhecimento. O ensino baseado na resolução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos procedimentos disponíveis, para dar respostas a situações variáveis e diferentes. (POZO, 1988, p.9)*

Ao propormos aos alunos que resolvam problemas é necessário saber que o objeto principal não é somente o de adquirir estratégias para lidar com as questões matemáticas no âmbito escolar. Aprender a solucionar problema é fazer com que os alunos desenvolvam, acima de tudo, o hábito de ler, interpretar e resolver todos os tipos de conflitos.

George Polya 1978, educador matemático húngaro, com seu livro *A arte de resolver problemas*, foi o primeiro grande incentivador. Isso aconteceu ainda na primeira metade do século passado. Sua proposta era tornar os estudantes de matemática bons resolvedores de problemas. Não podemos deixar que a essência do que ele nos mostrou perca-se, mas sim que seja cada vez mais difundida. De acordo com POLYA, ensinar o estudante a resolver problema é o grande objetivo do ensino da matemática.





*Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolve por seus próprios meios, experimentará a tensão e vivenciará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade suscetível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, a sua marca na mente e no caráter. (POLYA, 1978 p.83)*

Nesta perspectiva, o problema deve ser encarado como ponto de partida da atividade matemática, e não a definição. Assim, o processo de ensinar e de aprender ideias, conceitos, propriedades e métodos matemáticos podem ser abordados mediante a exploração de problemas. A resolução de problemas significa envolver-se em uma tarefa ou atividade cujo método de solução não é conhecido imediatamente.

---

***Para encontrar uma solução, os estudantes devem aplicar seus conhecimentos, portanto os alunos precisam ter oportunidades frequentes para tentar solucionar problemas desafiadores que requerem uma quantidade significativa de esforço e, então, serem encorajados a refletir sobre seus conhecimentos. Assim, solucionar o problema não significa apenas resolvê-lo, mas exercer sobre ele uma reflexão que estimule seu modo de pensar, sua curiosidade e suas habilidades.***

*A competência que consiste em encontrar, sem errar, qual operação (adição, subtração, multiplicação, divisão), deve-se aplicar a determinados dados e em que ordem, para resolver qualquer problema de aritmética dita elementar, é uma competência heterogênea que se analisa através de um grande número de competências distintas cuja a construção "espontânea" ou a apropriação pelo aluno requer um período de tempo muito longo. (VERGNAUD, 1982 p.5)*

A oportunidade de usar os conceitos matemáticos no seu dia-a-dia favorece o desenvolvimento de uma atitude positiva do aluno em relação à matemática. Não basta fazer mecanicamente as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. É preciso

saber como e quando usá-las convenientemente na resolução de situações-problema. Como nos explicam os parâmetros curriculares nacionais/matemática:

*Ao colocar o foco na resolução de problemas, o que se defende é uma proposta que poderia ser resumida nos seguintes princípios:*

- o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-los;
- o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada;
- aproximações sucessivas ao conceito são construídas para resolver um certo tipo de problema; num outro momento, o aluno utiliza o que aprendeu para resolver outros, o que exige transferências, retificações, rupturas, segundo um processo análogo ao que se pode observar na história da Matemática;
- o aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas. Um conceito matemático se constrói articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações;
- a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

**Para tanto, é necessário tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras. Uma aula de matemática onde os alunos, incentivados e orientados pelo professor, trabalhem de modo ativo, individualmente ou em grupos. Ao buscar a solução de um problema que o desafio é muito mais interessante do que seguir o clássico esquema de explicar e repetir. O real prazer de estudar matemática pode estar na satisfação que surge quando o**

**aluno, por si só, resolve um problema. Quanto mais desafiador, maior a satisfação, um bom problema suscita a curiosidade e desencadeia no aluno a vontade de querer saber sempre mais.**

## 1. ATIVIDADES

### 1.1 Atividades de Adição

Partindo do princípio da importância de uma contextualização para a solidificação do aprendizado aqui será feita uma análise de como os alunos respondem a resolução de operações fundamentais e, após, vamos comparar com as mesmas operações apresentadas a partir de uma situação problema.

#### Atividade 1

Na primeira aplicação o professor fará uma ampla discussão, e dará vários exemplos de como solucionar uma operação de adição fundamentais. Em seguida, os 30 alunos do terceiro ano serão desafiados a resolver individualmente cinco operações.

OPERAÇÃO	ACERTOS	ERROS
$27 + 12 =$	12	18
$31 + 22 =$	15	15
$45 + 31 =$	13	17
$61 + 8 =$	19	11
$72 + 1 =$	28	2

#### Atividade 2

Agora, esses mesmos alunos serão desafiados a resolver questões de mesmo nível de dificuldade, porém partindo de situações problema para que a quantidade de acertos seja comparada. Todos os problemas foram criados a partir de situação real vivenciada pela turma a partir do jogo “nunca 10” (ANEXO)

##### ◆ Problema 1

A equipe A fez 25 pontos e a equipe B 13. Quantos pontos as duas equipes fizeram juntas? Espera-se que os alunos solucionem esse problema por meio da adição simples  $25 + 13$ .

##### ◆ Problema 2

Se a equipe C fez 34 pontos e a equipe D fez 25. Quantos pontos C e D obtém se somarmos as duas pontuações? Espera-se que os alunos solucionem esse problema por meio da adição simples  $34 + 25$ .

##### ◆ Problema 3

As equipes A e B fizeram juntas 59 pontos. A equipe E conseguiu 20 e a equipe F 34. Quem fez mais pontos A e B ou E e F? Aqui os alunos terão que ampliar um pouco mais seu raciocínio, uma vez que terão que efetuar a adição

simples  $20+34$ , mas terão que atentar-se com mais uma informação, se 58 é maior ou menor que 54. Além disso, esse problema sai daquele convencional, onde os alunos devem apenas “por os dados” em uma continha e “pronto”. É preciso analisar e interpretar com atenção todas as informações contidas no enunciado.

◆ **Problema 4**

Se fizéssemos mais uma rodada, a equipe B teria condições de passar a equipe A?

- ( ) SIM  
( ) NÃO JUSTIFIQUE:

Para solucionar essa questão, os alunos precisam interpretar um problema sem números no enunciado, o que a princípio seria “impossível”. Além disso, precisam ter consciência das regras do jogo, sabendo que em uma rodada o menor número possível a ser atingido é 1 e o maior é 6.

$$25+1=26 \text{ e } 13+6=20$$

A resposta adequada seria não. Pois em uma rodada a equipe A faria, no mínimo, 26 pontos e a B, no máximo, 19.

OPERAÇÃO	ACERTOS	ERROS
$25+13=$	24	6
$34+25=$	23	7
$20+34=$	22	8
$25+1=$	30	0
$13+6=$	29	1

Atividade 3

Aqui serão propostos problemas de adição simples, porém vindos de situações aleatórias, com o objetivo de verificar se, realmente, o aluno tem melhor desempenho partindo de uma situação problema real.

◆ **Problema 1**

Janaína tem 32 figurinhas em seu álbum e, hoje vai colar mais 24. Quantas figurinhas ela terá em seu álbum no final do dia?

Espera-se que os alunos resolvam esse problema por meio da operação  $32+24$ .

◆ **Problema 2**

Se amanhã Janaína colar mais 11 figurinhas. Com quantas figurinhas ficará seu álbum?

Aqui também espera-se que os alunos resolvam esse problema por meio da operação  $56+11$ . Mas a dificuldade está em encontrar a informação oculta no problema anterior.

◆ **Problema 3**

Na quarta-feira, Janaína e sua amiga Lúcia resolveram comparar seus álbuns, que são iguais. Janaína estava com 67 figurinhas e sua amiga estava com 2

a mais. Quantas figurinhas tinha no álbum de Lúcia? Espera-se que essa questão seja resolvida através do simples cálculo  $67+2$ .

◆ **Problema 4**

Nesta questão analisei somente uma das operações. O álbum das meninas fica completo com 70 figurinhas. É possível que ambas completem os álbuns comprando, juntas, apenas um pacote de figurinhas que vem com 5 unidades?

- ( ) SIM  
( ) NÃO JUSTIFIQUE

A resposta esperada seria sim, pois  $67+3=70$  e  $69+1=70$ . Sendo assim, quatro figurinhas seriam suficientes para as duas. Porém, aqui os alunos levantaram a hipótese de encontrarem figurinhas repetidas, o que foi muito proveitoso para todos. Chegamos à conclusão que seria possível, mas que em uma situação real seria muito improvável, uma vez que precisariam de muita sorte para que todas as figurinhas fossem aproveitadas.

◆ **Problema 5**

Na banca onde as duas compraram os álbuns tem uma promoção: quando apresenta o álbum completo, ganha outro que se completa com 15 figurinhas. Quantas figurinhas cada menina terá após completarem os dois álbuns.

Espere-se que esta questão seja resolvida por meio do cálculo  $70+15$ . A dificuldade aqui é buscar dados nos problemas anteriores. O que exige bastante leitura e interpretação.

OPERAÇÃO	ACERTOS	ERROS
$32+24=$	19	11
$56+11=$	23	7
$67+2=$	30	0
$67+3=$	29	1
$70+15=$	19	11

**1.2 Atividades de Subtração**

Da mesma forma que na adição, para a resolução das subtrações buscaremos verificar se a contextualização favorece a consolidação do aprendizado, igualmente, será realizada uma análise de como os alunos respondem a resolução de operações simples e após vamos comparar com as mesmas operações apresentadas a partir de uma situação problema.

Atividade 1

Na primeira aplicação o professor fará uma ampla discussão, e dará vários exemplos de como solucionar uma operação de subtração simples. Em seguida, os 30 alunos do terceiro ano serão desafiados a resolver individualmente cinco operações.

OPERAÇÃO	ACERTOS	ERROS
45-13=	10	20
68-25=	13	17
98-56=	12	18
38-2=	21	9
49-7=	19	11

### Atividade 2

Agora, esses mesmos alunos serão desafiados a resolver questões de mesmo nível de dificuldade, porém partindo de situações problema para que a quantidade de acertos seja comparada. Todos os problemas foram criados a partir de situação real vivenciada pela turma a partir do jogo “Para ou arrisca 1” (ANEXO) com a adaptação: ganha quem fizer 40 pontos.

#### ◆ Problema 1

A equipe A fez 20 pontos e a equipe B venceu o jogo. Quantos pontos a equipe B fez mais do que a equipe A? Espera-se que os alunos solucionem esse problema por meio da subtração simples  $40-20$ . A dificuldade está em lembrar a regra do jogo, onde o vencedor faz 40 pontos, e na expressão “a mais” que pode remeter a uma adição. Para tanto precisamos reforçar o conceito de diferença.

#### ◆ Problema 2

Se a equipe C fez 23 pontos e a equipe D fez 25. Qual foi a diferença na pontuação das duas equipes? Espera-se que os alunos solucionem esse problema por meio da subtração simples  $25-23$ .

#### ◆ Problema 3

Se a equipe E fez 30 pontos. Quantos pontos ela fez a mais do que a equipe A? Espera-se que os alunos solucionem esse problema por meio da subtração simples  $30-20$ . A dificuldade estaria em perceber que uma das informações está implícita. O aluno necessita remeter-se a tabela de pontuação (ANEXO) ou ao *problema 1*.

#### ◆ Problema 4

As equipes A e B fizeram juntas 60 pontos. A equipe E conseguiu 30 e a equipe F 31. Qual foi a diferença entre a pontuação de AB e EF? Aqui os alunos terão que ampliar um pouco mais seu raciocínio, uma vez que terão que efetuar a adição simples  $30+61=51$  e precisarão executar a subtração  $61-60=1$ . Para tanto a interpretação da situação problema será indispensável.

#### ◆ Problema 5

Quantos pontos a equipe E precisaria fazer para ganhar o jogo? Aqui, mais uma vez a dificuldade estaria na compreensão do problema, uma vez que nele não tem nú-

meros. O aluno precisa remeter-se a regra do jogo e à tabela de pontuação para chegar à conclusão que a operação necessária para resolver a questão é  $40-30$ .

OPERAÇÃO	ACERTOS	ERROS
40-20=	28	2
25-23=	27	3
30-20=	28	2
61-60=	30	0
40-30=	28	2

### Atividade 3

Aqui serão propostos problemas de subtração simples, porém vindos de situações aleatórias, com o objetivo de verificar se realmente, o aluno tem melhor desempenho partindo de uma situação problema real, assim como foi feito nas de adição.

#### ◆ Problema 1

Pedro faz coleção de carrinhos. Ele tinha 48 carrinhos na prateleira, mas levou 15 para a escola e acabou perdendo. Quantos carrinhos ele tem agora? Espera-se que os alunos resolvam esse problema por meio da operação  $48-15$ .

#### ◆ Problema 2

A tia do Pedro foi limpar a prateleira e, sem querer, derrubou 2 carrinhos, que acabaram quebrando. Com quantos carrinhos Pedro ficou agora? Aqui também espera-se que os alunos resolvam esse problema por meio da operação  $33-2$ . Mas a dificuldade está em encontrar a informação oculta no problema anterior.

#### ◆ Problema 3

No final de semana, Pedro e seu irmão Rodrigo resolveram comparar suas coleções. Pedro tinha 31 e Rodrigo 46. Quantos carrinhos Rodrigo tem a mais do que Pedro? Espera-se que essa questão seja resolvida através do simples cálculo  $46-31$ . A dificuldade encontra-se, novamente na expressão “a mais”.

#### ◆ Problema 4

A pretensão de Pedro é que sua coleção tenha 55 carrinhos. Quanto falta para que ele complete sua coleção? Espera-se que os alunos resolvam esse problema por meio da operação  $55-31$ .

#### ◆ Problema 5

Se Rodrigo der meia dúzia de seus carrinhos para Pedro. Com quantos carrinhos cada um deles ficaria? Para solucionar essa questão, os alunos precisam realizar mais de uma operação, porém para a comparação utilizaremos apenas a subtração.

Espera-se que os alunos resolvam da seguinte forma  $46-6=40$  e  $31+6=37$ . A dificuldade maior estaria em relembrar o conceito de dúzia.

OPERAÇÃO	ACERTOS	ERROS
$48-15=$	25	5
$33-2=$	24	6
$46-31=$	26	4
$55-31=$	25	6
$46-6=$	28	2

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

24

***Por meio da observação das atividades realizadas, podemos comprovar que o envolvimento do aluno com a tarefa é essencial para seu melhor desempenho. Quando a criança tem um objetivo, uma razão clara para solucionar uma operação, fica muito mais motivada, e essa motivação faz com que o entendimento fique muito claro. É também possível observar que é verdadeira a informação que a prática constante da resolução de problemas leva o aluno a interpretar o enunciado da questão que lhe é proposto, a estruturar a situação que é apresentada, a fazer transferências de conceitos para resolver novos problemas, mesmo aqueles do dia a dia.***

Isso fica muito claro quando observamos as atividades resolvidas apenas com “continhas soltas” e, depois, praticamente as mesmas, mas a partir de uma situação vivida pelo aluno, um jogo, por exemplo. Como nos trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais/matemática:

*É fundamental não subestimar a capacidade dos alunos, reconhecendo que resolvem problemas, mesmo que razoavelmente complexos, lançando mão de seus conhecimentos sobre o assunto e buscando estabelecer relações entre o já conhecido e o novo. O significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele percebe entre os diferentes temas matemáticos. (BRASIL, 1998, p. 29).*

Quando comparamos as “continhas soltas”, as que partiram de um problema aleatório, e as que foram contextualizadas com uma situação real, podemos perceber que quanto maior o envolvimento melhor é o desempenho da turma.

Pode-se constatar que o estudo dos números e das operações pode ser vista como introdução do estudante ao universo da matemática e a resolução de problemas em si é uma grande colaboradora no processo do desenvolvimento do raciocínio. A partir do momento que aliamos essas duas esferas do conhecimento matemático, o aluno terá uma maior produtividade em sala de aula, e teremos aulas mais interessantes e desafiadoras. Desta forma, ao final do processo, conseguiremos diminuir a antipatia que alguns alunos sentem ao passarem pelo estudo dos cálculos.

Portanto, é necessário que o professor torne suas aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras, uma aula de matemática onde os alunos, incentivados e orientados pelo professor, trabalhem de modo ativo, sejam autores das suas próprias descobertas. Sustentamos que o real prazer de estudar matemática pode estar na satisfação que surge quando o aluno, por si só, resolve um problema. Quanto mais desafiador, e quanto mais significativa for sua experiência maior será a satisfação, e despertará no aluno a vontade de querer saber sempre mais.



## Anexo 1

### JOGO NUNCA 10

- a. Aprendizagem: perceber e compreender os princípios do Sistema de Numeração Decimal: aditivo, posicional e decimal; compor e decompor números na base 10.
- b. Material:
  - 1 dado comum
  - aproximadamente 200 palitos de picolé
  - aproximadamente 30 liguinhas elásticas
  - tabela para registrar a pontuação
- c. Número de jogadores: 3 a 5 participantes.
- d. Regras:
  - Cada um dos jogadores, na sua vez, lança o dado.
  - O número que sair no dado corresponde à quantidade de pontos da rodada, que deverá ser pega em palitos de picolé e registrada na planilha.
  - Na rodada seguinte, pega-se novamente a quantidade de palitos de picolé que sair na jogada do dado.
  - Ao completar 10 palitos, a criança enlaça-os com a liguinha elástica, formando um agrupamento de 10 unidades, e assim sucessivamente.
  - Ganha o jogo quem fizer mais pontos ao final de 8 rodadas.

#### Variações:

1. Podem ser mais rodadas.
  2. Podem ser lançados dois dados comuns, cuja soma das faces superiores corresponda à quantidade total de palitos de picolé a serem pegos.
  3. Podem ser lançados dois dados comuns, cuja multiplicação das faces superiores corresponda à quantidade total de palitos de picolé a serem pegos.
4. Podem ser utilizados outros materiais, tais como: material dourado, tampinhas de garrafa de cores diferentes (por exemplo, cada tampinha verde vale dez tampinhas amarelas, e assim por diante), sementes (por exemplo: uma semente de feijão vale dez de milho, e assim por diante), dinheirinho de papel, etc.
  - e. Problematizando: com vistas a ampliar as potencialidades do jogo com relação ao trabalho com a contagem, o professor poderá fazer questionamentos, como: quantos pontos fez o ganhador do jogo? Quantos grupos de 10 há nessa quantidade de pontos?

Além disso, poderá trabalhar com as diversas maneiras de somar 10. Por exemplo, em uma situação em que uma criança possui 4 pontos, pode-se perguntar quanto ela precisa tirar no dado para formar um grupo de 10 na próxima jogada.

Pode-se instigar as crianças a preverem situações que são possíveis ou impossíveis, perguntando para um aluno que tem 2 pontos se é ou não é possível para ele formar um grupo de 10 na próxima jogada.

Se for considerado o momento adequado, pode-se formular perguntas como: quantos pontos de diferença há entre dois jogadores? Quantos pontos faltam para o segundo lugar empatar o jogo? Situações dessa natureza podem ser úteis para o trabalho com as ideias do campo aditivo.

Ao propor esse tipo de situação, que estabelece relações entre quantidades de dois ou mais jogadores, tem-se uma oportunidade para explorar as diferentes formas de registros, sejam elas convencionais ou não.

## Anexo 2

Tabela pontuação jogo NUNCA 10

EQUIPE	PONTUAÇÃO
A	25
B	13
C	34
D	25
E	20
F	34

## Anexo 3

### JOGO PARA OU ARRISCA 1

- a) Aprendizagem: identificar quantidades e realizar contagens envolvendo unidades e dezenas; resolver adições por meio do registro escrito; desenvolver o cálculo mental.
- b) Material:
- 1 dado comum
  - 1 folha de papel em branco
  - 1 lápis preto
- c) Número de jogadores:  
4 participantes.
- d) Regras:
- Cada jogador, na sua vez, lança o dado uma primeira vez, registrando no papel a quantidade obtida. Em seguida, decide se quer jogar mais vezes. Se optar por jogar, deve estar atento para as seguintes situações:
    - se saírem as quantidades 2, 3, 4, 5 ou 6, adiciona-se o número ao valor anterior e pode continuar jogando, se quiser, ou, se não quiser, passa-se a vez para o próximo jogador;
    - se sair a quantidade 1 perde tudo o que conseguiu naquela rodada e passa a vez para o próximo jogador.
  - Ganha o jogo quem primeiro atingir 80 pontos.

#### Variação:

- Para crianças que estão iniciando o 1º ano, é interessante começar este tipo de jogo de uma forma mais simples, propondo que cada criança lance uma vez o dado, passando a vez para o próximo jogador, registrando a pontuação e somando gradativamente o valor obtido ao resultado anterior, até atingir a quantidade 30, por exemplo.

- e) Problematizando: este jogo trabalha com a ope-

ração de adição por meio de adições sucessivas, com a ideia de acrescentar um determinado valor ao montante já existente, de modo a estimular também o cálculo mental.

Convém observar que um aspecto interessante a ser considerado neste jogo é o desenvolvimento da autonomia da criança em decidir, após cada jogada, se continua lançando o dado ou passa a vez. Se optar em continuar, ela pode ganhar mais pontos ou, então, pode perder tudo o que já conseguiu na rodada.

Nesse sentido, observa-se que ao lançar o dado há seis possibilidades de resultados, sendo que, em cinco delas, o jogador ganha pontos e, em uma delas, o jogador perde tudo. Portanto, há mais chances em ganhar pontos do que em perder. Porém, isso não garante que o número 1 só saia após várias jogadas.

Durante o jogo, as crianças podem registrar os pontos obtidos e os resultados das adições. É interessante observar que nem sempre as crianças fazem os registros de pontos de um mesmo jeito. Este pode ser um momento importante para trocar ideias e informações sobre os registros, compartilhando-os com os colegas.

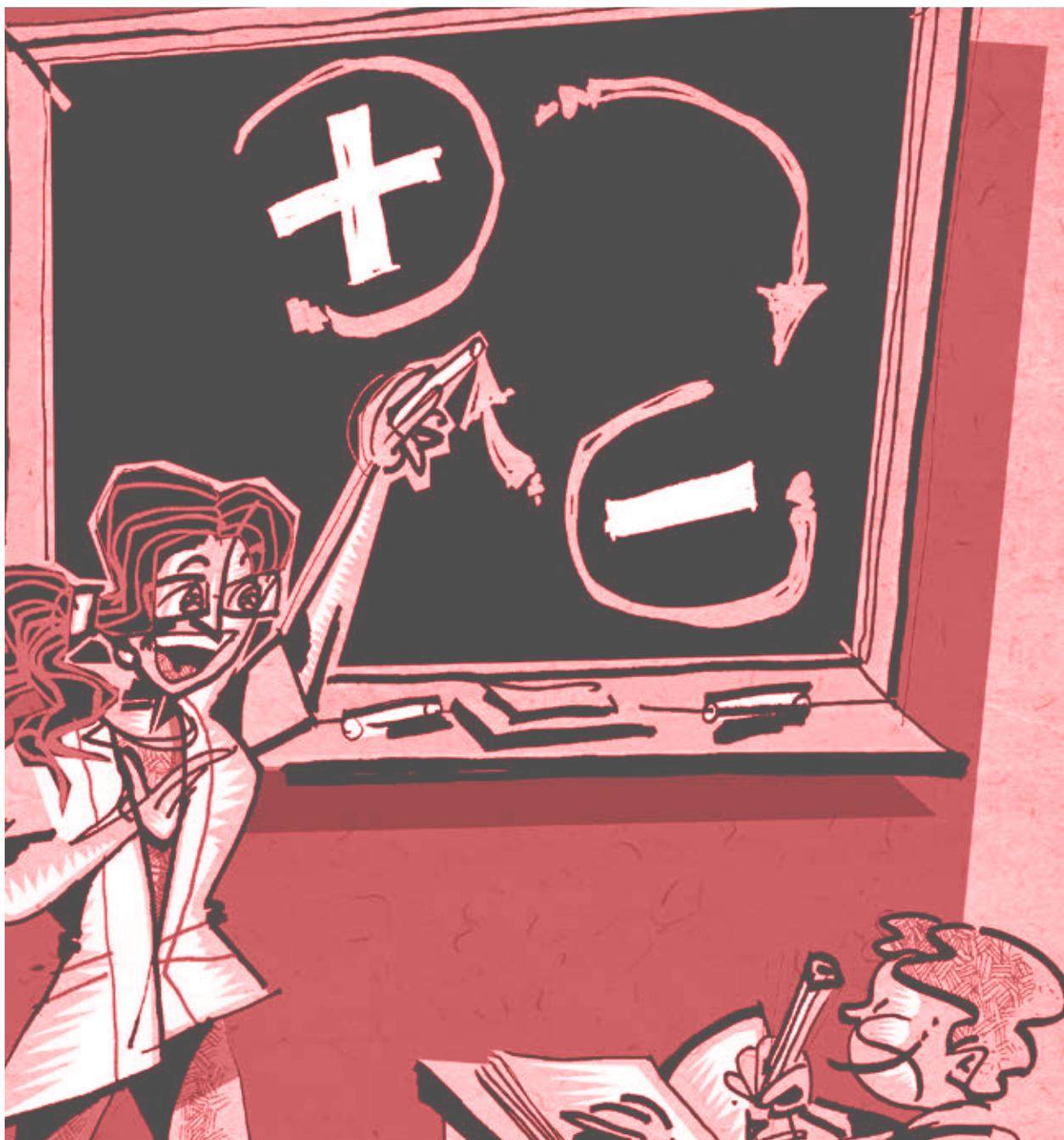
Ao final do jogo, o professor pode identificar quais foram as crianças que chegaram primeiro à meta, ou seja, que atingiram primeiro os 80 pontos, solicitando que mostrem aos colegas algumas possibilidades de se obter essa soma.

O professor pode, também, ampliar as questões relativas ao jogo, propondo situações que vão além das jogadas e dos resultados obtidos durante o jogo, permitindo algumas reflexões, como, por exemplo: é possível formar 15 pontos em três jogadas? Explique. Quantas jogadas devem ser feitas no mínimo para se atingir 25 pontos? Escreva essas jogadas.

## Anexo 4

Tabela pontuação jogo PARA OU ARRISCA 1

EQUIPE	PONTUAÇÃO
A	20
B	42
C	23
D	25
E	30
F	31



## Referências bibliográficas:

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática. Brasília, D. F: MEC/SEF, 1998.

KAMII, Constance; CLARK, Geórgia de. **Reinventando a aritmética**: implicação da teoria de Piaget. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

POZO, J.I. (Org.). **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

VERGNAUD, G. **Psicologia cognitiva e do desenvolvimento e pesquisas em educação matemática: algumas questões teóricas e metodológicas**. Trad. de Weiss, J. Apresentação concedida para o grupo Canadense de Estudos em Educação Matemática na Queen'seUniversity, Kingston, jun.1982.

TOLEDO, Maria de Barros Almeida **Teoria e prática da matemática**: como dois e dois. Volume único: Livro do Professor/ Marília Barros de Almeida Toledo, Mauro de Almeida Toledo. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.



# *O trabalho dos professores com alunos disléxicos nos anos iniciais da alfabetização*

**Adriano Vieira**

Professor da rede municipal de Curitiba. Diretor do SISMMAC – Gestão Novos Rumos (2014 – 2017)  
Especialista em Atendimento Educacional Especializado - Educação Inclusiva pela Unicesumar  
**E-mail:** adryeira@yahoo.com.br

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar aos profissionais da educação a importância do diagnóstico e acompanhamento multidisciplinar da criança disléxica, com base no trabalho dos professores com os alunos disléxicos nos anos iniciais da alfabetização. Inicialmente, será apresentado o conceito de dislexia que é o comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. Em seguida, são apresentados os tipos de dislexia: visual, auditiva, mista, profunda, fonológica, da negligência, morfêmica ou semântica para facilitar a sua identificação. Por último, os métodos necessários: fônico e multissensorial para que o aluno disléxico possa acompanhar seus estudos de maneira tranquila. Para o desenvolvimento do presente trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A mesma mostrou que, apesar de os professores saberem sobre a possibilidade de haver alunos disléxicos em suas salas de aula, ainda não conseguem identificá-la para poder intervir adequadamente. Como conclusão, pelas informações apresentadas, o professor torna-se capaz de identificar em seus alunos o distúrbio de aprendizagem em questão, para tomar as devidas providências dentro da sala de aula e com a família do disléxico, podendo contar com a ajuda da intervenção psicopedagógica e equipe multidisciplinar, para investir nele como aluno, como pessoa e como cidadão.

**Palavras-chave:** *Dislexia, Características, Diagnóstico, Métodos.*

## INTRODUÇÃO

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, ocorreram muitas transformações no “universo escolar”. Como por exemplo, o que consta no artigo 23 permite que ocorra uma mudança “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Desta forma, aparados pela LDB, os estados de São Paulo e Paraná optaram pelo sistema de Ciclo de Aprendizagem<sup>1</sup>, conforme consta no artigo citado, e não mais o sistema seriado. Na cidade de Curitiba, foi implantado o novo sistema de ensino em 1999. Porém, muitos alunos ainda são reprovados no final dos Ciclos I e II, mesmo com o novo sistema escolar, por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Entre elas, a dislexia se destaca por estar relacionada às dificuldades de leitura e escrita, que são fundamentais no processo de aprendizagem.

Sabendo-se que “a linguagem é fundamental para o sucesso escolar, pois está presente em todas as disciplinas e todos os professores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna no processo ensino-aprendizagem” (LOPES e OLIVEIRA, 2007, p. 01), o presente trabalho busca encontrar, apresentar e discutir os métodos para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os objetivos traçados para realização do mesmo são: apresentar aos profissionais da educação a importância do diagnóstico precoce e o valioso acompanhamento multidisciplinar da criança disléxica, conceituar dislexia, investigar os tipos de dislexia, identificar os principais sinais e sintomas da dislexia e conhecer as intervenções ou métodos necessários para o trabalho com o aluno disléxico.

***O interesse pelo tema nasceu dentro da própria sala de aula onde nós, professores, vemos alunos com dificuldades relacionadas à leitura, escrita e soletração. Diante de tais dificuldades, ficamos perplexos buscando respostas, sem saber como identificar e intervir para que os alunos consigam acompanhar seus estudos.***

Para encontrar tais respostas, iniciamos conceituando dislexia. Em seguida, apresentamos os ti-

pos de dislexia para facilitar a identificação da mesma. Concluímos com os métodos fônico e multis sensorial para intervir no trabalho com os alunos disléxicos de modo a garantir a alfabetização dos mesmos, bem como um breve relato de como é o procedimento da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba em relação à Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem dos alunos com distúrbios de aprendizagem.

## CONHECENDO O CONCEITO DE DISLEXIA

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (2010), a dislexia é definida como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula.

Etimologicamente, a palavra dislexia vem do grego (dys = dificuldade); (lexis = palavra), ou seja, “é o comprometimento acentuado no desenvolvimento nas habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura”. (DSM – IV-TR, 2003)

O primeiro passo é o de começar pela descrição e explicação da dislexia. Uma criança com deficiência mental, por exemplo, não pode ser apontada como disléxica, porque a etiologia de sua dificuldade é orgânica, portanto, de natureza clínica e não exclusivamente cognitiva ou escolar. É verdade que um adulto, depois de um acidente vascular cerebral, poderá vir a apresentar dislexia. Nesse caso, trata-se, realmente, de uma dislexia adquirida, de natureza neurolinguística e que só com o apoio médico é que podemos intervir adequadamente, nesses casos:

*Assim, tanto para a dislexia congênita (também chamada verdadeira porque uma criança já pode herdar tal dificuldade dos pais) como para a dislexia adquirida (surge após um AVC ou traumatismo), é importante salientar que os docentes, pais e psicopedagogos, especialmente estes últimos, conheçam melhor os fundamentos psicolinguísticos da linguagem escrita, compreendendo, assim, o processo de aquisição da habilidade leitora e os processos psicológicos envolvidos na habilidade. Realmente, sem o conhecimento da arquitetura funcional, do que ocorre com o cérebro dos disléxicos, durante o processamento leitor, toda intervenção corre o risco de ser inócua ou contraproducente (MARTINS, 2011, p.2).*

A dislexia é considerada uma dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, não sendo considerada como uma doença, mas sim como um distúrbio que apresenta várias características e que, muitas vezes, se confunde com outros

<sup>1</sup> Nos Ciclos de Aprendizagem, a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do Ciclo podem ser reprovados (...). (MAINARDES, 2005, p. 19 apud SILVA, Aparecida Maria, 2006, p. 22)

diagnósticos mais simples, como por exemplo, a disortografia<sup>2</sup>, disgrafia<sup>3</sup>, etc.

Em síntese, a dislexia provoca uma desordem da linguagem porque impede as relações entre a linguagem auditiva e a linguagem visual, ou seja, a linguagem receptiva e expressiva.

Dentro da Psicopedagogia, a dislexia classifica-se da seguinte forma:

**Congênita:** *é a dislexia que nasce com o indivíduo. Pode ter as mais variadas causas e tem características próprias como por exemplo, uma comprovada alteração hemisférica cerebral, onde os hemisférios encontram-se com tamanhos invertidos ou em tamanhos exatamente iguais, quando o considerado normal é que o esquerdo seja maior que o direito. Em consequência desta alteração, o indivíduo disléxico tem pouca ou nenhuma habilidade para a aquisição de leitura/escrita, geralmente não chega a ser alfabetizado e, quando o é, não consegue ler/escrever por muito tempo e, quando termina de ler/escrever já não se lembra de nada.*

**Dislexia ocasional:** *é a dislexia causada por fatores externos e que aparece ocasionalmente. Pode ser causada por esgotamento do Sistema Nervoso/estresse, excesso de atividades, e em alguns casos considerados raros por TPM e/ou hipertensão. Se este tipo de Dislexia for diagnosticado, não há a necessidade de grandes tratamentos. Apenas repouso, talvez umas boas férias, uma mudança de horários/rotina e tudo voltará ao normal. (OLIVIER, 2011, p. 48-50).*

Dislexia adquirida é a dislexia que vem por meio de um acidente qualquer, a afasia, distúrbio que resulta de um acidente vascular cerebral, um derrame, tumor cerebral. Pode acontecer também de o paciente acidentado passar por períodos e fases de dislexia. “Nestes períodos, ele não consegue ler e escrever ou o faz com muita dificuldade, tem falhas de memória e pode também apresentar problemas de lateralidade”. (OLIVIER, 2011, p.51)

## TIPOS DE DISLEXIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Dentro das classificações, podemos encontrar os tipos de dislexia que são: visual, auditiva, mista, profunda, fonológica, da negligência, morfêmica ou semântica.

A dislexia visual é a dificuldade para seguir e reter sequências visuais e para a análise e integração visual de quebra-cabeças e tarefas similares. Esta dificuldade caracteriza-se pela inabilidade para captar o significado

dos símbolos da linguagem impressa. A maioria percebe letras invertidas assim como algumas partes das palavras também invertidas e tem problemas com as sequências. Este tipo de dislexia é o mais fácil de corrigir, por meio de exercícios adequados. Pode-se aprender os signos gráficos com precisão e gradualmente aprender sequências. Porém, a lentidão pode persistir.

A dislexia visual tem como característica problemas de orientação direita/esquerda, disgrafia ou fraca qualidade da letra, erros de leitura que implicam aspectos visuais (inversão de letras, p/q), erros ortográficos, etc. Conforme Capovilla (2004, p.56), “Na dislexia visual, há distúrbios na análise visual das palavras. Os erros de leitura mostram uma semelhança visual entre a escrita da palavra pronunciada e a da palavra alvo”. Por exemplo, diante de “bandagem” ler “bobagem”.

De acordo com Capovilla, temos ainda a dislexia da negligência, na qual os distúrbios aparecem também na área visual. O leitor ignora partes das palavras, geralmente sendo a parte inicial. “Há distúrbios também no reconhecimento global de palavras, ou seja, no processamento paralelo às letras. A leitura é feita corretamente somente após a soletração, em voz alta ou não, de cada letra” (CAPOVILLA, 2004, p.56-57).

A dislexia auditiva é a dificuldade de discriminar os sons de letras, reconhecer variações de sons, sequências de palavras, ordens e histórias. Esta é a forma de dislexia mais difícil de corrigir e radica na inabilidade de perceber os sons separados (descontínuos) da linguagem oral. A maioria dos disléxicos auditivos apresenta uma audição normal. A sua faculdade discriminativa auditiva traz, como consequência, grandes dificuldades no ditado e na composição.

As características da dislexia auditiva são atraso da linguagem, deficiências na fala, erros na leitura por problemas nas correspondências grafema, fonema e erros na escrita por problemas nas correspondências fonema-grafema.

O ensino da fonética tradicional carece de sentido para eles. Também apresentam dificuldades em repetir palavras que rimem, aplicar generalizações fonéticas e pronunciar palavras com exatidão. Tendo estas crianças obstruídas as relações fundamentais de sons e símbolos da linguagem o seu transtorno torna difícil de corrigir, e as ideias e exercícios especialmente pensados para eles requerem muita paciência, tanto para o docente como para a criança. Regra geral, os disléxicos auditivos devem delinear os seus próprios exercícios de soletrar e outras tarefas análogas.

<sup>2</sup>“Disortografia (ou Perturbação da Expressão Escrita segundo o DSM 5) é uma perturbação que afeta as aptidões da expressão escrita, em particular a precisão (i.e., a correção) ortográfica, a organização/estruturação das frases, bem como as regras gramaticais e morfosintáticas”. MOURA, Octávio (2014).

<sup>3</sup>“Alteração da escrita que afeta na forma ou no significado, sendo do tipo funcional. Perturbação na componente motora do acto de escrever, provocando compressão e cansaço muscular, que por sua vez são responsáveis por uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas”. (APPDAE, 2009).



No caso da dislexia de negligência, os distúrbios também estão no sistema de análise visual, e o leitor consistentemente ignora partes das palavras, geralmente deixando de ler a parte inicial.

Há dificuldade com letras cursivas, pois a separação das letras é menos evidente, sendo mais fácil ler palavras escritas em letra de forma.

Na dislexia profunda ou fonética, encontram-se erros de tipo semântico, dificuldade para compreender o significado das palavras, com adição de prefixos e sufixos e maior facilidade para as palavras de conteúdo que para as de função.

Já na dislexia fonológica, sobre a qual existem poucos trabalhos, encontra-se menos erros que na profunda.

Quanto à dislexia fonológica:

*Há dificuldades na leitura pela rota fonológica, que faz uso do processamento fonológico. Porém, a leitura visual direta pela rota lexical está preservada. Logo, há dificuldades na leitura de pseudopalavras desconhecidas, mas a leitura de palavras familiares é adequada. Representa cerca de 67% dos quadros disléxicos. (BODER, 1973, apud CAPOVILLA, 2004, p.57).*

No que diz respeito à dislexia morfêmica ou semântica, “a leitura pela rota lexical é muito difícil, sendo que a leitura se realiza pela rota fonológica. Ela representa 10% dos casos de dislexia” (CAPOVILLA, 2004 p.57), ou seja, há dificuldades na leitura pela estratégia ortográfica, sendo a leitura feita principalmente pela estratégia alfabética. Logo, há dificuldades na leitura de palavras irregulares e longas, com regularizações.

Na dislexia mista, existe uma somatória das duas anteriores. Nesse caso, os disléxicos apresentam problemas para operar tanto com a rota fonológica quanto com a lexical. São, assim, situações mais graves e exigem um esforço ainda maior para atenuar o comprometimento das vias de acesso ao léxico.

#### **IDENTIFICANDO OS PRINCIPAIS SINAIS DA DISLEXIA**

Para Ianhez (2002, p. 33), estes são sinais importantes de dislexia na idade escolar. Assim, da maneira que está relacionado, proporciona uma forma mais fácil de identificação por parte dos professores e até mesmo dos familiares do aluno.

- Lentidão na aprendizagem dos mecanismos da leitura e escrita;
- Trocas ortográficas ocorrem, mas dependem do tipo de dislexia;
- Problema para reconhecer rimas e aliterações (fonemas repetidos em uma frase);
- Desatenção e dispersão;
- Desempenho escolar abaixo da média, em matérias específicas, que dependem da linguagem escrita;

- Melhores resultados, nas avaliações orais, do que nas escritas;
- Dificuldade de coordenação motora fina (para escrever, desenhar e pintar) e grossa (é descoordenada);
- Dificuldade de copiar as lições do quadro, ou de um livro;
- Problema de lateralidade (confusão entre esquerda e direita, ginástica);
- Dificuldade de expressão: vocabulário pobre, frases curtas, estrutura simples, sentenças vagas;
- Dificuldade em manusear mapas e dicionários;
- Esquecimento de palavras;
- Problemas de conduta: retração, timidez excessiva e depressão;
- Desinteresse ou negação da necessidade de ler;
- Leitura demorada, silabada e com erros. Esquecimento de tudo o que lê;
- Salta linhas durante a leitura, acompanha a linha de leitura com o dedo;
- Dificuldade em matemática, desenho geométrico e em decorar sequências;
- Desnível entre o que ouve e o que lê. Aproveita o que ouve, mas não o que lê;
- Demora demasiado tempo na realização dos trabalhos de casa;
- Não gosta de ir à escola;
- Apresenta “picos de aprendizagem”, nuns dias parece assimilar e compreender os conteúdos e noutro, parece ter esquecido o que tinha aprendido anteriormente;
- Pode evidenciar capacidade acima da média em áreas como: desenho, pintura, música, teatro, esporte, entre outros.

***Cabe aos professores ao perceberem um ou mais sinais citados acima, encaminhar o caso à equipe pedagógica da escola para serem tomadas as devidas providências, conforme o protocolo de cada unidade escolar. Tendo como exemplo a cidade de Curitiba, ao perceber alguns dos sinais citados***

***acima ou muita dificuldade de aprendizagem mesmo após as diversas intervenções do professor, o aluno é encaminhado para uma Unidade de Saúde para ser avaliado pelo profissional responsável. Conforme as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, o procedimento a ser seguido é:***

*Antes do encaminhamento para a avaliação, o professor e a equipe pedagógico-administrativa da escola devem buscar alternativas de atendimento e intervenções referentes à aprendizagem do estudante, em colaboração com a pedagoga do Núcleo Regional de Educação a que pertence a escola. Esgotadas todas as possibilidades, faz-se o encaminhamento para a avaliação psicoeducacional. (RICHÁ; FRUET; WEKERLIN; SCATOLIN; MILLÉO; SALAMUNES; SÁ; ABRÃO (ORG.), 2006, p.16)*

Em alguns casos, o aluno é solicitado a fazer uma Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem (ADP)<sup>4</sup>. Maszkat e Rizzutti lembram que:

*A avaliação diagnóstica para alunos com “suspeita” de dislexia, “deve abranger três aspectos: avaliação da eficiência da leitura e os tipos de erro na escrita; identificação da rota preferencial que a criança utiliza para leitura; discrepância entre o mal desempenho na leitura quando comparado com o seu desempenho cognitivo”. (MASZKAT e RIZZUTTI, 2012, p. 62).*

Após a realização desta avaliação, são analisados os resultados por uma equipe multidisciplinar que atua nos Centros Municipais de Atendimento Especializados (CMAEs), confirmado algo após a avaliação da equipe, o aluno é encaminhado para projetos que o auxiliarão no seu aprendizado da melhor forma possível tais como: sala de recursos, classes especiais e sala de recursos multifuncionais. Todas as ações são orientadas e supervisionadas pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE)<sup>5</sup> da SME. Os CMAEs começaram a funcionar em Curitiba a partir de 1989.

<sup>4</sup> Os CMAEs realizam um trabalho específico através de dois serviços: Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e Atendimento Terapêutico-Educacional com suporte de caráter preventivo, através de serviços especializados.

<sup>5</sup> A CANE tem como finalidade coordenar processos referentes à orientação e ao atendimento de educandos da Rede Municipal de Ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas, com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.

**Vale ressaltar que, todo este processo de realização e conclusão da avaliação por parte dos profissionais que atendem nos CMAEs é muito moroso, pois atualmente são somente oito Centros Especializados para atender a demanda de toda cidade. Acarretando assim, “prejuízos” para os alunos, que necessitam de projetos que auxiliam no desenvolvimento de suas aprendizagens em tempo hábil.**

#### **METODOLOGIAS PARA O TRABALHO COM O ALUNO DISLÉXICO**

Posteriormente às avaliações da criança disléxica, iniciam-se as intervenções e nesta fase é necessário que a família dê todo o apoio necessário à criança, da mesma forma toda a “comunidade” escolar a qual a criança está inserida. Pois, o “elo” entre a escola e os pais ou responsáveis sempre traz muitos benefícios em todos os sentidos para os educandos com ou sem necessidades especiais.

Partindo do pressuposto de que a dislexia não tem cura, a criança vai aprender de acordo com seu tempo e seu tratamento. Ela deve ser acompanhada por especialistas como um fonoaudiólogo, psicopedagogo, conforme cada caso. É fundamental o professor ter a plena consciência que cada aluno é bem diferente do outro, principalmente intelectualmente, ou seja, uma sala de aula tem muitos níveis de aprendizagens, não tem como o professor querer ensinar todos os alunos de forma padronizada cada conteúdo e, além do mais, o professor tem que conhecer muito bem cada aluno durante a caminhada escolar. É fundamental que a cada ano letivo ou chegada de cada novo aluno, o professor busque resgatar e explorar a bagagem de conhecimento que o aluno já traz consigo, assim como experiências vivenciadas com seus pares, buscando, dessa forma, uma aprendizagem significativa e proveitosa para ambos. Coll, Marchesi e Palacios afirmam que:

*Os professores devem conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os fatores que os favorecem e as necessidades mais específicas deles. Somente com tal conhecimento poderão ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno. Conhecer bem os alunos*

*implica interação e comunicação intensas com eles. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 294).*

De acordo com Capovilla, “durante o processo de intervenção pedagógica na dislexia, dois métodos são indicados: o método multissensorial e o método fônico”. (2004, p.63).

O método multissensorial tem o objetivo de trabalhar a criança, de modo que ela possa aprender a dar respostas automáticas e duradouras, através de nomes, sons e fonemas, com o intuito de desenvolver a habilidade de sequenciar palavras. É indicado para crianças mais velhas, que já possuem histórico de fracasso escolar.

*A principal técnica do método multissensorial é o soletrar oral simultâneo, em que a criança inicialmente vê a palavra escrita, repete a pronúncia da palavra fornecida pelo adulto e escreve a palavra dizendo o nome de cada letra. Ao final, a criança lê novamente a palavra que escreveu. A vantagem desta técnica é fortalecer a conexão entre a leitura e a escrita. (CAPOVILLA, 2004, p.63)*

A educadora e médica Maria Montessori foi uma das grandes precursoras do método multissensorial. “Ela defendia a participação ativa da criança durante a aprendizagem, e o movimento era visto como um dos aspectos mais importantes da alfabetização”. (MASZKAT e RIZZUTTI, 2012, p. 69).

Maszkat e Rizzutti, também destacam que:

*O método multissensorial busca combinar diferentes modalidades sensoriais para promover o ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil, esse método facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra). (MASZKAT; RIZZUTTI, 2012, p. 69)*

Outro método bastante eficaz, segundo alguns pesquisadores como Capovilla (2004), para auxiliar no processo da alfabetização é o fônico. Porém, na cidade de Curitiba, não é “permitido” aplicar este método no ensino regular. Ele só é recomendado após ser comprovado algum distúrbio de aprendizagem e somente pode ser aplicado nas salas de recursos, ou seja, para poucos alunos. No ensino regular, o método pedagógico indicado é o global (analítico)<sup>6</sup>. Não

<sup>6</sup> “A principal característica que diferencia o método sintético do analítico é o ponto de partida. Enquanto o primeiro parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores. Justificando o método analítico, Nicolas Adam, responsável por suas bases, vai utilizar-se de uma metáfora, dizendo que, quando se apresenta um casaco a uma criança, mostra-se ele todo, e não a gola, depois os bolsos, os botões etc. Adam afirma que é dessa forma que uma criança aprende a falar, portanto deve ser da mesma forma que deve aprender a ler e escrever, partindo do todo, decompondo-o, mais tarde, em porções menores. Para ele, era imprescindível ressaltar a importância que a criança tem de ler e não decifrar o que está escrito, isso quer dizer que ela tem a necessidade de encontrar um significado afetivo e efetivo nas palavras”. (<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-atendimento-as-necessidades-especiais-/3790>).

cabe descrever aqui se é correto ou não este método de ensino adotado pela Rede Municipal de Educação de Curitiba. Mas sim, apresentar o que alguns autores afirmam sobre o método fônico.

O método fônico é indicado para crianças mais jovens e deve ser introduzido logo no início da alfabetização.

O método fônico tem dois objetivos principais: desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafo-fonêmicas. Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. (CAPOVILLA, 2004, p.64).

Maszkat e Rizzutti ressaltam que:

*Essa dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização. Ler e escrever são atividades complexas e requerem um treinamento específico e são necessárias instruções sobre a relação entre as letras e os sons para que a criança possa codificar fonograficamente (a partir da fala escrever) e decodificar grafonemicamente (a partir da palavra decodificara o texto e produzir a fala). O método fônico evoca a fala, a mesma fala com a qual a criança pensa e se comunica. Por isso é um método natural. (MASZKAT e RIZZUTTI, 2012, p.70)*

Para a alfabetização, a cada letra introduzida, é importante dar ênfase na relação do nome/som, salientando a forma correta, através de um ensino sistemático e cumulativo, verificando a sua eficácia.

Coll (2004) afirma que os professores geralmente têm em suas salas de aula alunos com diferentes níveis da linguagem comunicativa linguística, quanto ao uso da linguagem, sua procedência social e cultural.

Assim, cabe ao professor estar atento aos seus alunos, quanto às suas características e diferentes níveis de aprendizagem e na suspeita de um sintoma, sugerir um encaminhamento clínico para um real diagnóstico.

Caso o diagnóstico venha a ser confirmado por uma equipe multidisciplinar, o professor, juntamente com a família, deverá realizar um trabalho no sentido de resgatar a autoconfiança da criança, dando ênfase às suas habilidades, desenvolvendo-as cada vez mais, para que o mesmo não se sinta descreditado diante de suas dificuldades.

***Para o aluno disléxico, o ideal é que ele se sente na primeira carteira, em frente ao quadro, perto do professor. O professor tem papel fundamental no***

***acompanhamento ao aluno disléxico: as aulas devem ser elaboradas com um material visual, claro, criativo para que possa chamar a atenção do aluno; “não exigir bom desempenho em aulas muito teóricas, não ridicularizá-lo, nem permitir que seus colegas o ridicularizem por não acompanhar a turma” (OLIVIER, 2011, p. 67).***

Nesta mesma proposta, Maszkat e Rizzutti (2012, p. 85) destacam mais algumas sugestões comportamentais que consideram importantes para que o “aluno se sinta seguro, querido e aceito pelo professor e pelos colegas”. Vejamos:

- A criança com dislexia tem uma história de fracasso e cobranças que a faz se sentir incapaz. Motivá-la exigirá de nós mais esforço e disponibilidade do que dispensamos aos demais;
- Não receie seu apoio ou atenção vá acomodar o aluno ou fazê-lo sentir-se menos responsável. Depois de tantos insucessos e autoestima rebaixada, ele tende a demorar mais a reagir para acreditar nele mesmo;
- Incentive o aluno a restaurar a confiança em si próprio, valorizando o que ele gosta e faz bem feito;



- Interesse-se pela criança com dislexia e pelas suas dificuldades e especificidades, e deixe que ela perceba esse interesse, para que sinta confortável em pedir ajuda;
- Ressalte os acertos, ainda que pequenos, e não enfatize os erros;
- Elogie de forma verdadeira, o que a criança com dislexia fizer ou disser bem, dando-lhe a oportunidade de “brilhar”;
- Nunca partir do pressuposto de que o aluno com dislexia é preguiçoso ou descuidado;
- Valorize o esforço e o interesse do aluno;
- Atribua-lhe tarefas que o façam sentir-se útil;
- Evite usar a expressão “tente se esforçar” ou outras semelhantes, pois o que ele faz é o que é capaz de fazer no momento;
- Fale francamente sobre suas dificuldades sem, porém, fazê-lo sentir-se incapaz, mas auxiliando-o a superá-las;
- Respeite o seu ritmo, pois a criança com dificuldade de linguagem tem problemas de processamento da informação. Ela precisa de mais tempo para pensar, para dar sentido ao que ela viu ou ouviu;
- Um professor pode elevar a autoestima de um aluno estando interessado nele como pessoa.

E, para finalizar, após os estudos na pós-graduação e pelas leituras feitas com base nas obras citadas nas referências, ficou nítido que é fundamental o papel do educador no trato com as crianças com dislexia para alcançar o sucesso no processo pedagógico. O professor precisa conversar com a crian-

ça e explicar o seu problema, tratar o assunto com mais naturalidade possível. Procurar sempre sentar ao lado dela nos momentos da realização das atividades, não a pressionar com o tempo para finalizar rápido as lições, não estabelecer competições com os outros alunos, ser flexível quanto ao conteúdo das lições e certificar-se de que a tarefa de casa foi entendida pela criança, solicitar aos pais que releiam com ela as instruções. Evitar anotar todos os erros na correção (dando mais importância ao conteúdo), “não corrigir com caneta vermelha (isso fere a suscetibilidade da criança com problemas de aprendizagem), e procurar descobrir os interesses e leituras que prendam a atenção da criança”. (OLIVIER, 2011, p. 68).

O professor deverá, sempre que possível, manter contato com o profissional que atende a criança, acompanhando o seu progresso e trocar informações sobre os resultados, método e as práticas realizadas, as que tiveram sucesso ou não, com o aluno disléxico.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa traçou os seguintes objetivos: conceituar dislexia, investigar os tipos de dislexia, identificar os principais sinais e sintomas da dislexia, conhecer as intervenções necessárias para o trabalho com o aluno disléxico.

O interesse pelo tema nasceu dentro da própria sala de aula onde vemos alunos com dificuldades relacionadas à leitura, escrita e soletração. Diante de tais dificuldades ficamos perplexos buscando respostas, sem saber como identificar e intervir para que os alunos consigam acompanhar



seus estudos de maneira tranquila.

A dislexia é um distúrbio que, apesar de presente nas escolas brasileiras, ainda é pouco conhecido. Por isso a importância de conceituá-la, buscando compreender que distúrbio é esse que tem limitado os nossos alunos a lerem, escreverem e soletrarem.

De acordo com a pesquisa, foi possível perceber que conhecer os tipos de dislexia é imprescindível para poder identificá-la e realizar um trabalho multiprofissional de forma que assegure a alfabetização dos alunos que convivem com esse distúrbio.

Com a realização deste trabalho foi possível conhecer autores que se preocupam com as dificuldades de aprendizagem presentes em nossas salas de aula apresentando para isso formas de intervir para que o sucesso escolar desses alunos aconteça. Tal intervenção foi apresentada com os métodos fônico e multissensorial.

O método fônico é indicado para crianças mais jovens e deve ser introduzido logo no início da alfabetização. "Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala". (CAPOVILLA,

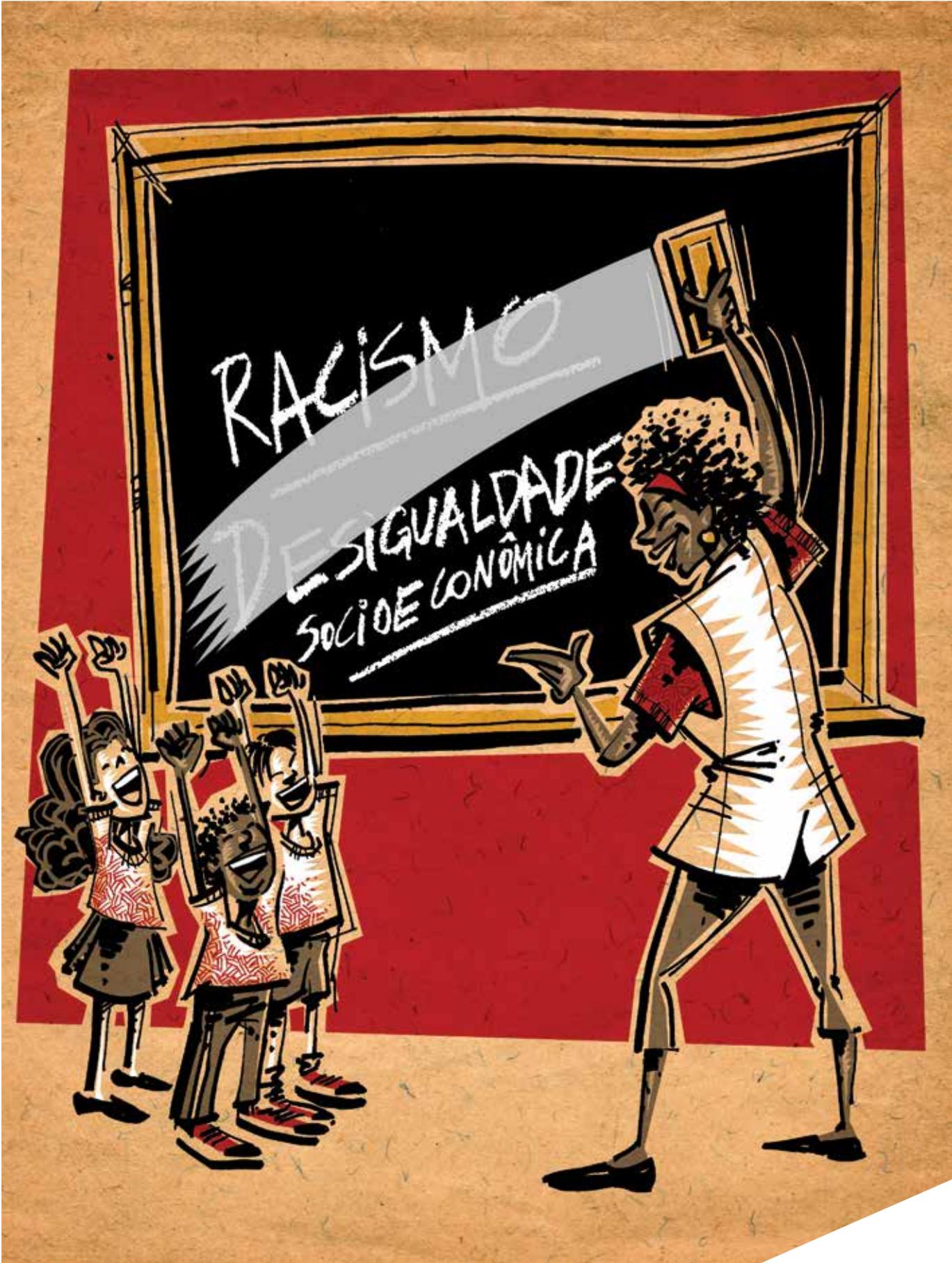
2004.p.64). É indicado para crianças mais jovens.

O método multissensorial tem o objetivo de trabalhar a criança, de modo que ela possa aprender a dar respostas automáticas e duradouras, através de nomes, sons e fonemas, com o intuito de desenvolver a habilidade de sequenciar palavras. É indicado para crianças mais velhas, que já possuem histórico de fracasso escolar.

***O professor, ao identificar que o aluno tem tal distúrbio, deve também juntamente com a família realizar um trabalho no sentido de resgatar a autoconfiança da criança, dando ênfase às suas habilidades, desenvolvendo-as cada vez mais, para que o mesmo não se sinta desacreditado, diante de suas dificuldades.***

## Referências bibliográficas:

- APPDAE **Associação portuguesa de pessoas com dificuldades de aprendizagem específicas**. (2009). Disponível em: <http://www.appdae.net/disgrafia.html>, acesso: em 10 de outubro de 2014.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2014.
- CAPOVILLA, Fernando César. **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.
- CURITIBA, UNIDADES EDUCACIONAIS. **Coordenadoria de atendimento às Necessidades Especiais - Cane**. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-atendimento-as-necessidades-especiais/3790>, acesso: 19 de outubro de 2014.
- CURITIBA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba Volume 4 - 2006**. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-atendimento-as-necessidades-especiais/3790>, acesso: 19 de outubro de 2014.
- GENTILE, Paola. **Os ciclos como opção de sistema de ensino**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/novo-tempo-escola-ciclos-424749.shtml>, acesso: 17 de outubro de 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Elsevier, 2002.
- LOPES, Cilene Knauf.; OLIVEIRA, Carmem Inêz de. **A Dislexia na ótica do psicopedagogo**, 2007.
- MARTINS, Vicente. **Como conhecer o cérebro dos disléxicos**. Sobral, 2011.
- MUSZKAT, Mauro; Rizzutti, Sueli. **O Professor e a Dislexia**, São Pulo: Cortez, 2012.
- MOURA, Octávio. **Portal da Dislexia**. Disponível em: <http://dislexia.Pt>, acesso em 15 de agosto de 2014
- OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- SILVA, Aparecida Maria. **Análise da implantação da Escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede Municipal de Curitiba - 1997/2004**. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/maria.pdf>, acesso: em 10 de outubro de 2014.
- VIEGA, Sara. **Quais são os tipos de dislexia**. Disponível em: <http://saude.umcomo.com.br/articulo/quais-sao-os-tipos-de-dislexia-6023.html>, acesso: em 31 de julho de 2014.
- WIKIPÉDIA, A ENCICLOPÉDIA LIVRE. **Método Analítico**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>, acesso: 29 de outubro de 2014.



# *Movimentos sociais e desafios contemporâneos: ações do movimento negro por uma prática educativa emancipatória*

---

*Lara Wasilewski*

Pedagoga da rede municipal de Curitiba, no Centro Municipal de Atendimento Especializado Maria Julieta Alves Malty e na Escola Municipal Otto Bracarense Costa

Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e especialista em Educação Especial pela Faculdade Bagozzi

**E-mail:** laraleski@yahoo.com.br

## **RESUMO**

**E**ste artigo reitera pesquisa realizada em pós-graduação stricto sensu, com foco à Lei 10.639/2003. A problemática refere-se à influência dos movimentos sociais, evidenciando o movimento negro, nas políticas públicas. Dialoga-se com autores que investigam as relações sociais em que se visa uma educação voltada a promover a participação política e social de todos. A metodologia sustenta-se na análise bibliográfica e entrevistas. Conclui-se que o racismo e as desigualdades socioeconômicas fazem parte de um cenário histórico, sua superação abrange diferentes medidas, entre as quais estão abordagens às práticas educativas com políticas públicas de ação afirmativa.

*Palavras-chave:* Movimentos Sociais, Movimento Negro, Educação.

## INTRODUÇÃO

Na perspectiva de análises dos desafios contemporâneos que se fazem presentes ao espaço pedagógico, este estudo foca o contexto que envolve políticas públicas de ação afirmativa, como leis voltadas à educação. Nesse processo, observa-se o movimento negro inserido no universo dos movimentos sociais, que se revela como um grupo ou grupos de pessoas que apresentam um objetivo comum em prol da população afro-brasileira. A militância apresenta uma atuação nos campos político, social, cultural e educacional do país, com ênfase na luta pela conquista de direitos sociais, por meio de ações antirracistas.

***O movimento negro reflete-se como movimento social identitário incluído em um cenário de reivindicações, na busca por direitos justos e igualitários, numa longa trajetória marcada no passado com as organizações de lutas por liberdade, evidenciada por parte da população negra, como as resistências e revoltas, realizadas pelos grupos escravizados.***

Desta forma, são observados acontecimentos antes da abolição da escravatura, bem como após a conquista da liberdade, os quais delineiam avanços, no tempo e no espaço, sendo vistos, na configuração contemporânea, na atuação dos movimentos afrodescendentes politicamente organizados. Esses movimentos atuam para corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado, com a continuidade de reivindicações contra o racismo e a desagregação social, com vistas à igualdade de oportunidades a que todos têm direito, incluído o acesso a bens fundamentais, como a educação.

Diante desse quadro, cumpre-se perguntar: quais os reflexos dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, nas políticas públicas dos governos para o campo educacional?

Nesta problemática, ao se ampliar a compreensão sobre os movimentos sociais, objetiva-se analisar o movimento negro como impulsionador de ações afirmativas para avanços e conquistas à população afro-brasileira, tendo como um de seus focos o ensino das diferentes histórias e culturas que formam o país.

E assim, incorpora-se a pesquisa bibliográfica e documental, e também a entrevista, contextualizando-se o referencial teórico com autores que tratam sobre os movimentos sociais, o movimento negro, a história dos negros no Brasil, as relações sociais e a



educação. Em face disso, percebem-se as contradições existentes e a dinâmica da prática educativa, podendo conservar ou transformar a realidade existente.

A presente investigação se justifica por abordar um tema relevante à área educacional, com o estudo sobre os acontecimentos históricos, envolvendo as relações políticas, econômicas e educacionais nas decisões governamentais, incluindo o movimento da própria sociedade no interesse em combater práticas racistas e desigualdades socioeconômicas.

## MOVIMENTOS SOCIAIS

Frente à realidade, observa-se que o estudo sobre os movimentos sociais ganhou maior visibilidade, pela academia, a partir dos anos de 1960. No tocante à essa época, é possível relembrar acontecimentos sociopolíticos marcantes para o mundo, como, por exemplo, o movimento norte-americano pelos direitos civis<sup>1</sup> e igualdade de oportunidades aos cidadãos, com líderes como Martin Luther King e Malcolm X. O movimento visava melhorias nas condições de vida da população negra nos Estados Unidos, por meio de exigências da sociedade civil feitas ao Estado.

Na Europa, iniciava-se a construção do Muro de Berlim, dividindo os alemães entre capitalistas e socialistas, evidenciando a Guerra Fria. Torna-se importante dizer que a Alemanha foi reunificada, após distúrbios civis de aproximadamente três décadas, com celebrações nos anos de 1990, e o Muro, que dividia os cidadãos, destruído.

No Brasil, os acontecimentos históricos abrangem os processos rumo à ditadura militar, de 1964 a 1985, época de ausência da participação popular, conferida por meio da implantação de um regime político ditatorial, em que grupos políticos vitoriosos de 1964, com o apoio das classes dominantes do país, num processo de modernização acelerada com um modelo desnacionalizante, influenciaram a não participação pública nas decisões relativas ao governo.

Estes fatos contextualizam as ações da sociedade civil perante a sociedade política e denotam o movimento que, muitas vezes, a população exerce para conquistar mudanças, efetivas e necessárias, nas políticas públicas dos governos. Tais mudanças visam combater a opressão aos trabalhadores, às desigualdades sociais e econômicas e a não participação política do povo nas decisões do Estado para com a nação.

Neste quadro, os movimentos sociais revelam importante papel, o de influenciar as transformações nas relações socioeconômicas da sociedade civil e política, no espaço e no tempo dos acontecimentos, com forma e conteúdo dos fenômenos, em que “os

movimentos sociais são fenômenos históricos decorrentes de lutas sociais” (GOHN, 2012, p. 19).

Ao caminhar neste campo de estudos sobre os movimentos sociais, Gohn (2012) analisa as categorias que envolvem os movimentos, portanto, ao contexto marxista destacam-se categorias como hegemonia, contradição e lutas, ao passo que os Novos Movimentos Sociais estão diferentes, para os quais se aplicam categorias como autonomia e identidade.

Quanto à ênfase na estrutura dos movimentos, visualizam-se as classes sociais ou o ator social. A autora (GOHN, 2012, p. 16), descreve em sua pesquisa que, a partir de um debate ocorrido entre americanos e europeus, em 1980, é verificado outro dilema:

*[...] qual o objetivo e o significado básico dos movimentos – construir estratégias (americanos) ou identidades (europeus)? Nos anos de 1990 os americanos abandonaram o dilema e construíram outro eixo paradigmático: a estrutura das oportunidades políticas, responsável pelo surgimento dos vários ciclos de movimentos sociais, em diferentes contextos e lugares históricos.*

Com relação ao paradigma da estrutura das oportunidades políticas, estas estariam diretamente ligadas ao surgimento dos diferentes enfoques que envolvem os movimentos sociais, contextualizando-se os momentos e espaços históricos.

Vê-se, então, que justamente ao perceber e questionar a lógica do sistema social e político vigente, as relações da estrutura de oportunidades políticas, os movimentos sociais revelam formas de exclusão que ocorrem como fruto do sistema econômico inserido na política estatal. Para reverter a potencial exclusão, os movimentos buscam a autonomia do campo político como espaço para intervenção dos interesses públicos e sociais. Quanto a isto, analisa-se que:

*[...] esta dimensão de questionamento específico fica mais evidente quando percebemos que os Movimentos Sociais, de modo geral, apresentam suas demandas enquanto demandas coletivas, colocando-se na contramão do sistema que restringe o atendimento a elas de forma individual. Nesta postura fica evidente um questionamento da totalidade constituída, especialmente porque a noção de representação no sistema político atualmente vigente exclui a representação de interesses coletivos e, por isto, sempre se constitui a partir da individualidade, ficando os direitos restritos a meros direitos individuais baseados nos interesses privados, parciais. O pressuposto desta “constituição do público a partir do privado”,*

<sup>1</sup> Sobre o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, havia questões como as ideias de revolução, comunismo, anti-colonialismo e nacionalismo negro, este último como “um conjunto de ideias que surge nos Estados Unidos no final do século XIX e ganha grande força durante a década de 1960, em meio às lutas dos negros pelos direitos civis naquele país. Esse conjunto de ideias variou bastante durante o século XX, mas sempre teve como pontos fundamentais o ‘orgulho de ser negro’ [the Black Pride] e a busca pela independência cultural, política, social e econômica da comunidade negra em relação aos brancos” (PEREIRA, 2013, p. 173).

*que pode ser atestada em fatos como a eleição secreta, eleitores isolados etc., é a verdadeira base para a constituição do público na dita democracia parlamentar. E é justamente ela que os Movimentos Sociais questionam (mesmo que nem sempre conscientemente) na medida em que se orientam por demandas coletivas (VIEIRA; SCHÜTZ, 2012, p. 23).*

No interior destas configurações, o que é para ser proposto ao coletivo reverte-se à vontade dos interesses de grupos políticos isolados, com objetivos individuais em atenção ao privado e à livre concorrência. Neste sentido, não se avança efetivamente com políticas que beneficiam o interesse público ou social, como idealizado discursivamente, de maneira geral.

Com isso, os movimentos sociais se contra-põem à lógica dominante e priorizam o interesse coletivo na esfera do poder político, ao passo que “evidenciam, assim, que o campo de ação política em muito ultrapassa os limites daqueles espaços formalmente cedidos para tal, como por exemplo, os partidos políticos e o parlamento” (VIEIRA; SCHÜTZ, 2012, p. 25).

***Os movimentos sociais têm um caráter político, forçam a ampliação da esfera política e denotam a distinção entre os âmbitos estatais e políticos, revelando que a organização política não ocorre apenas no interior do âmbito estatal, mas pode ocorrer em diferentes lugares, bem como entre pessoas da sociedade civil.***

A partir do exposto, reflete-se sobre a diversidade e as características dos movimentos sociais das últimas décadas. Encontra-se um processo democrático que se revela nas manifestações e nos protestos de diferentes grupos sociais, inconformados, movidos pelo desejo de mudanças, numa pluralidade de ideias e causas. Vê-se a liberdade de expressão, a diversidade de opiniões e a democracia, popularmente conhecida como o governo do povo, pelo povo e para o povo, e dentro deste contexto social, a sociedade civil se organiza e se mobiliza, ou seja, põe em movimento a sua força coletiva para a transformação, visando principalmente às conquistas socioeconômicas.

No âmbito educacional, num movimento coletivo, educadores conquistam oportunidades de expandir suas ideias e pesquisas, argumentando sobre os avanços que se têm e os que se esperam no chão da escola, ao contrário da época da ditadura, em que interesses relativos à educação não incluíam a opinião dos próprios educadores, simplesmente cabendo a estes executar as medidas propostas pelo governo de modo eficiente, como exposto a seguir:

*[...] adotou-se, em consequência, no campo educacional, a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas destinadas a enquadrar a educação nos objetivos da modernização acelerada (SAVIANI, 2006, p. 87).*

E assim, na análise sobre os movimentos sociais, ao se pensar no movimento que a população exerce, percebe-se que se vive, no século XXI, uma democracia e uma Constituição Federal (1988) no contexto da igualdade e da justiça, constatando-se que o Estado Democrático está:

*[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]*

Compreende-se, então, que se vive um processo em busca dos avanços sociais. Avança-se, gradativamente, para uma sociedade sem preconceitos, e somadas a este cenário, que abrange diferentes áreas, estão ações do movimento negro ao trabalho docente, como o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, na temática da Lei Nº 10.639/2003, por uma educação emancipadora (BRASIL, 2003).

#### **MOVIMENTO NEGRO E O ESPAÇO POLÍTICO**

No que se refere ao espaço político, observa-se que alguns movimentos sociais da contemporaneidade surgiram como resultados de uma crise na legitimidade do Estado liberal ou burguês de Direito, em que se trouxe uma promessa de transformação social com o objetivo de combater o processo de exclusão social vivido por grupos minoritários da sociedade civil. Neste ponto, abrangendo a democracia parlamentar<sup>2</sup>, os Movimentos Sociais são:

<sup>2</sup> A instituição parlamentar, verdadeira detentora da soberania nesse modelo de ‘democracia’, torna-se a instância privilegiada onde se negociam os interesses predominantes da sociedade civil em conflito, evitando, dessa maneira, qualquer interferência na lógica que rege a base material da sociedade, possibilitando, assim, a perpetuação do modo de produção capitalista, apesar de suas inumeráveis contradições e da crescente exclusão e marginalização de enormes contingentes humanos que sobrevivem à margem dos benefícios da produção e do progresso social (VIEIRA; SCHÜTZ, 2012, p. 40-41).



*[...] portadores potenciais da capacidade ou faculdade de recuperação do ideal da soberania popular como fonte de legitimidade do poder, perdido no liberalismo devido o sentido de representação assumido pela democracia parlamentar (VIEIRA; SCHÜTZ, 2012, p. 27-28).*

Estes movimentos, segundo os autores Vieira e Schütz (2012), são significativos para avanços na conscientização individual sobre direitos humanos, sociais, cidadania, evidenciando-se a participação coletiva, de forma organizada à esfera política, num ideal de soberania popular na legitimidade do poder. Desta forma, conduzem ações para que órgãos públicos priorizem, com efetividade, o atendimento das necessidades básicas da população, como educação, saúde e segurança.

***Seguindo nesta reflexão sobre os movimentos, analisa-se que o movimento negro revela uma trajetória de luta que teve início a partir da escravização de grupos***

***africanos, aproximadamente entre os séculos XVI e XIX. São revoltas<sup>3</sup>, resistências, fugas e a organização dos quilombos, como exemplos da movimentação da população negra contra a opressão e escravização.***

No tempo, constata-se que o povo negro passou a fazer parte da história brasileira no governo de Tomé de Souza<sup>4</sup>, no século XVI, ao passo que foram cerca de quatro milhões<sup>5</sup> o número de escravizados que, no período das Grandes Navegações, realizadas pelos europeus, desembarcaram nestas terras, como consequência da diáspora<sup>6</sup> negra.

A partir do que é contemplado ao antigo regime escravista destacaram-se líderes como Zumbi, líder da República Negra de Palmares, e, de acordo com Pereira (2013, p. 136-137), na realização da segunda Assembleia Nacional do Movimento Negro Unificado, no dia 4 de novembro de 1978, em Salvador, foi estabelecido o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, dia da morte de Zumbi, como se observa a seguir:

<sup>3</sup> Como exemplo, a Revolta dos Malês, mobilização de escravos de origem islâmica que ocorreu em 1835, Província da Bahia, com propostas para libertação dos demais escravos africanos que fossem muçulmanos.

<sup>4</sup> Tomé de Souza foi o primeiro governador geral do Brasil.

<sup>5</sup> Cerca de 4 milhões de africanos foram “trazidos ao longo de três séculos” para o Brasil (PEREIRA, 2013, p. 64).

<sup>6</sup> Diáspora seria a dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou ética. Para Paul Gilroy, a diáspora negra produziu uma identidade negra compreendida como “construção política e histórica marcada pelas trocas culturais através do Atlântico”, chamada por Gilroy de *Atlântico Negro* (Ibid., p. 89).

*Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de ZUMBI, líder da República Negra de Palmares, que existiu no estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro, DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA! Dia da morte do grande líder negro nacional, ZUMBI, responsável pela PRIMEIRA E ÚNICA tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos - negros, índios, brancos - realizam um grande avanço político e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos.*

Na análise da citação, a organização da República Negra de Palmares, séculos XVI e XVII, denota o movimento contra a escravização feito pela população negra naquele momento histórico. Na sequência da historicidade dos processos que preconizavam a liberdade dos escravizados, encontram-se fatos como o do dia 13 de maio de 1888, quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, extinguindo a escravidão no Brasil.

***Considera-se que a abolição total é resultado de um longo processo de movimentos que antecedem a Lei Áurea, visto que, em 1885, para extinguir gradualmente a escravidão, foi aprovada a Lei dos Sexagenários, lembrando que antes, em 1871, houve a Lei do Ventre Livre, que foi, por sua vez, precedida pela Lei Eusébio de Queirós, de 1850.***

Na sequência desse processo, pós-abolição, é importante ressaltar a Revolta da Chibata, a qual ocorreu em 1910, logo após o fim do Império, declarada como uma revolta dos marinheiros negros para garantir a igualdade perante a lei, sob a liderança de João Cândido:

*[...] a maioria dos marinheiros negros da Armada no Rio se rebelou, sob a liderança de João Cândido, contra a continuação dos castigos corporais -, ocorreu para garantir igualdade perante a lei, apesar de ser claro que os castigos corporais eram impingidos pela hierarquia branca da Marinha sobre os marinheiros negros. No entanto, as sanções que foram aplicadas aos mesmos pela hierarquia branca da Marinha brasileira após um armistício, apesar da anistia concedida, dão a medida do que é capaz o*

*brasileiro 'cordial' na opressão racial - os revoltosos foram deportados para a Amazônia numa viagem sem volta, sendo derramada cal sobre eles; apenas João Cândido sobreviveu e depois chegou a ser internado como louco (MUNANGA, 1996, p. 38).*

Verifica-se que, mesmo com a liberdade, vinda com a Lei Áurea, a conquista da igualdade perante a lei, entre negros e brancos, não foi uma imediata e real consequência, como realidade vista no início do século XX, revelada com a Revolta da Chibata. Neste cenário, os recém-libertos encontraram inúmeras dificuldades sociais, políticas e econômicas, com dificuldades de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, com a falta de reconhecimento do Governo para o pleno exercício da cidadania.



Os afrodescendentes organizam-se em movimentos negros da época e surgem nos jornais da imprensa negra, como, em São Paulo, o jornal *A Pátria*, de 1899. Também surgem grupos como o Clube 13 de maio dos Homens Pretos (1902) e o Centro Literário dos Homens de Cor (1903). A chamada “imprensa negra paulista” do início do século XX teria sido o “embrião” para a criação da primeira grande organização política do movimento negro brasileiro, a Frente Negra Brasileira, em 1931 (PEREIRA, 2013, p. 150).

Como forma de protesto e indagações, o jornal *A Voz da Raça* nº 12, de 10 de junho de 1933, confronta a questão política e econômica da imigração europeia com a dificuldade encontrada pela população negra, ao mercado de trabalho, na configuração das medidas políticas governamentais (PEREIRA, 2013, p. 65). Nos jornais também são criticadas ideias como da miscigenação e o mito da democracia racial na formação nacional.

Para Pereira (2013, p. 87), o ano de 1978 “é considerado um marco” para o movimento negro contemporâneo, pois, naquele ano, pessoas se uniram para reivindicações sociais em um ato público de grande repercussão, dando início ao Movimento Negro Unificado (MNU). Esta organização foi uma das responsáveis pela difusão do termo “movimento negro”, mesmo termo já utilizado em 1934 pelo jornal *A Voz da Raça*, órgão de divulgação da Frente Negra Brasileira (FNB).

Considera-se que, hoje, tem-se um movimento negro contemporâneo, o qual luta pelos direitos dos cidadãos, e neste sentido, em entrevista realizada com o professor Ivo Pereira de Queiroz<sup>7</sup>, especialmente para a dissertação intitulada “O movimento negro na educação brasileira e a Lei 10.639/03: o contexto governamental de 1995 a 2003”<sup>8</sup>, o professor descreve:

*Movimento Negro seria o conjunto de agentes antirracistas em processo de organização e intervenção orgânica junto à sociedade e o Estado, tendo em vista a promoção da democracia racial necessária. Esta minoria atua fortemente na elaboração teórica e soma esforços na organização política e mobilização do povo negro para a intervenção concreta junto à sociedade e ao Estado, em prol dos direitos que lhes são devidos.*

Analisa-se uma atuação que soma esforços para mobilizar e organizar politicamente pessoas para intervirem de forma efetiva junto à sociedade

e ao Estado, numa luta para reivindicar direitos. Na sequência, compreende-se como é constituído o movimento e o objetivo de superação do racismo:

*Portanto, o Movimento Negro é constituído por pessoas que tomam para si a tarefa de refletir, organizar, propor soluções para os problemas de todos. Ou seja, todas as pessoas negras são atingidas pelos tentáculos perniciosos do racismo e o movimento negro trabalha para superar estes crimes. Isto se manifesta em diversos aspectos, como exemplo, os militantes que estão na academia [...]*

Nestes propósitos, o movimento negro, objetivando o combate ao racismo e à desigualdade socioeconômica, por décadas reivindicou junto ao Governo a implantação do ensino na temática afro-brasileira nas escolas. E assim, em 2003, o Governo Federal, na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), por meio da qual, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, da educação nacional.

## EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

***Discute-se amplamente sobre o papel da educação escolar na luta pela superação dos problemas evidenciados na sociedade de classes<sup>9</sup>, a qual revela suas desigualdades e injustiças socioeconômicas. Existe uma luta, não aparente, entre os que detêm o poder e os que sofrem a opressão do sistema capitalista, vigente na atualidade. A educação está entre as contradições do sistema, entre conservação e transformação, as quais podem se refletir à luz das práticas docentes, e que denotam a realidade escolar, bem como os interesses de grupos hegemônicos.***

<sup>7</sup> Professor Dr. Ivo Pereira de Queiroz é professor na UTFPR, filiado ao Movimento Negro Unificado (MNU) e presidente do Sindicato dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (SINDUTF-PR).

<sup>8</sup> Dissertação de Mestrado, defendida em março de 2015, a qual contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>9</sup> Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

Neste contexto, para os autores Saviani e Duarte (2012, p. 2), “as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento”. Quando inerente à educação escolar, na sociedade capitalista, o movimento segue ao menos em duas direções, podendo favorecer aos interesses da classe dominante ou favorecer aos interesses da classe trabalhadora. Assim, favorável à classe trabalhadora, a direção do movimento:

*[...] é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 3).*

De acordo com os autores, o trabalho de socialização do conhecimento e seu domínio devem ser priorizados no interior da escola para se chegar ao pleno desenvolvimento do ser humano, com ensinamentos e aprendizagens de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Aliada ao valor do conhecimento é visto que “a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14). Avançando nesta reflexão, compreendendo-se a educação enquanto promoção do homem, comunicação e interação, articulada com as relações sociais entre docentes, discentes, comunidade e sociedade, busca-se um novo patamar de desenvolvimento.

Assim, englobando nesta demanda o direito à educação como direito de todos os cidadãos, na compreensão da história e os significados da docência, tem-se, na reflexão de Miguel Arroyo (2004, p. 69):

*Sempre pensei que não entenderemos a história e os significados de nossa docência, de nossa profissão e das inovações na escola se não as situarmos na tensa configuração moderna dos direitos humanos. Avançamos na consciência de que somos profissionais do direito à educação básica. Proclamamos nas ruas e assembleias: ‘educação, direito do cidadão, dever do Estado’. Reafirmamos o que tantos movimentos sociais e políticos vêm proclamando: o direito à saúde, à moradia, à terra, ao*

*trabalho... O direito a ter direitos. Nessa longa trajetória histórica da construção dos direitos situa-se nosso campo, o direito à educação básica.*

Desta forma, inserido nos movimentos sociais e políticos, na postulação pelo direito à educação e à contínua construção do saber escolar, o movimento negro priorizou o campo educacional como um dos focos dos seus principais objetivos de luta, buscando formular ações para reivindicar, junto ao governo, políticas públicas de ação afirmativa. Por meio destas políticas, espera-se combater problemas socioeconômicos, como a má distribuição de renda, que afeta boa parte da população afro-brasileira, garantir o acesso à educação em todos os âmbitos, bem como à universidade e permanência nesta, além do combate ao racismo.

São, assim, priorizadas políticas públicas pelo governo na geração da igualdade de oportunidades e direitos para um grupo social que, no passado, foi destituído da participação plena aos acessos e à permanência nos estabelecimentos de âmbito educacional, social, político e econômico. Portanto, “deveremos guiar-nos pela esperança de futuro [...], porém, para não cairmos em uma idealização abstrata do futuro, a memória do passado oprimido pode ser um bom guia” (ARROYO, 2004, p. 318).

Compreende-se, que, somados aos conteúdos escolares, abrangem-se estudos por meio da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), ao passo que a história e cultura afro-brasileira e africana apresenta, em sua sequência, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir ao currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Essa lei, sancionada no governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva, é considerada vitória social para a nação brasileira, articulada às políticas públicas de ação afirmativa com conteúdos propostos à educação.

Desta maneira, ao conteúdo programático escolar incluir-se-ão diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir de dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar os movimentos sociais como uma crescente mobilização popular, destacando a im-

portância do se fazer presente ao espaço político, em diferentes contextos e lugares, percebe-se que os movimentos exercem pressão sobre a sociedade política, reivindicando ao governo ampliar direitos, bem como fazê-los reais para a sociedade civil.

A partir desta visão, evidenciam-se os reflexos do movimento negro no universo de atuação dos movimentos sociais, como mobilizadores para impulsionar ações governamentais na implementação de políticas públicas, visando a reparação de injustiças, as quais fazem parte de um antigo cenário, como o racismo e as desigualdades socioeconômicas e, assim, melhorar as condições de vida da população afro-brasileira.

Os movimentos afrodescendentes estão atuantes na sociedade, como na geração de políticas públicas de ação afirmativa, com enfoque para a área educacional, englobando diferentes níveis de ensino, com perspectivas diferenciadas e específicas, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com a obrigatoriedade em incluir o ensino da história e da cultura de diferentes etnias ao currículo escolar. Alerta-se que, de maneira geral, a escola brasileira de tradição eurocêntrica baseou-se, principalmente, na história e cultura europeias, deixando de lado o aprofundamento sobre outras culturas, como as indígenas brasileiras e africanas, e por que não falar, das asiáticas, também formadoras da cultura brasileira.

Importante ressaltar que, após a Lei nº 10.639/2003, tem-se a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, para análise e estudo pelos profissionais da educação nas instituições de ensino.

No que se refere à temática pesquisada, considera-se que vivenciar na escola a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena possibilita avanços na igualdade de condições e oportu-

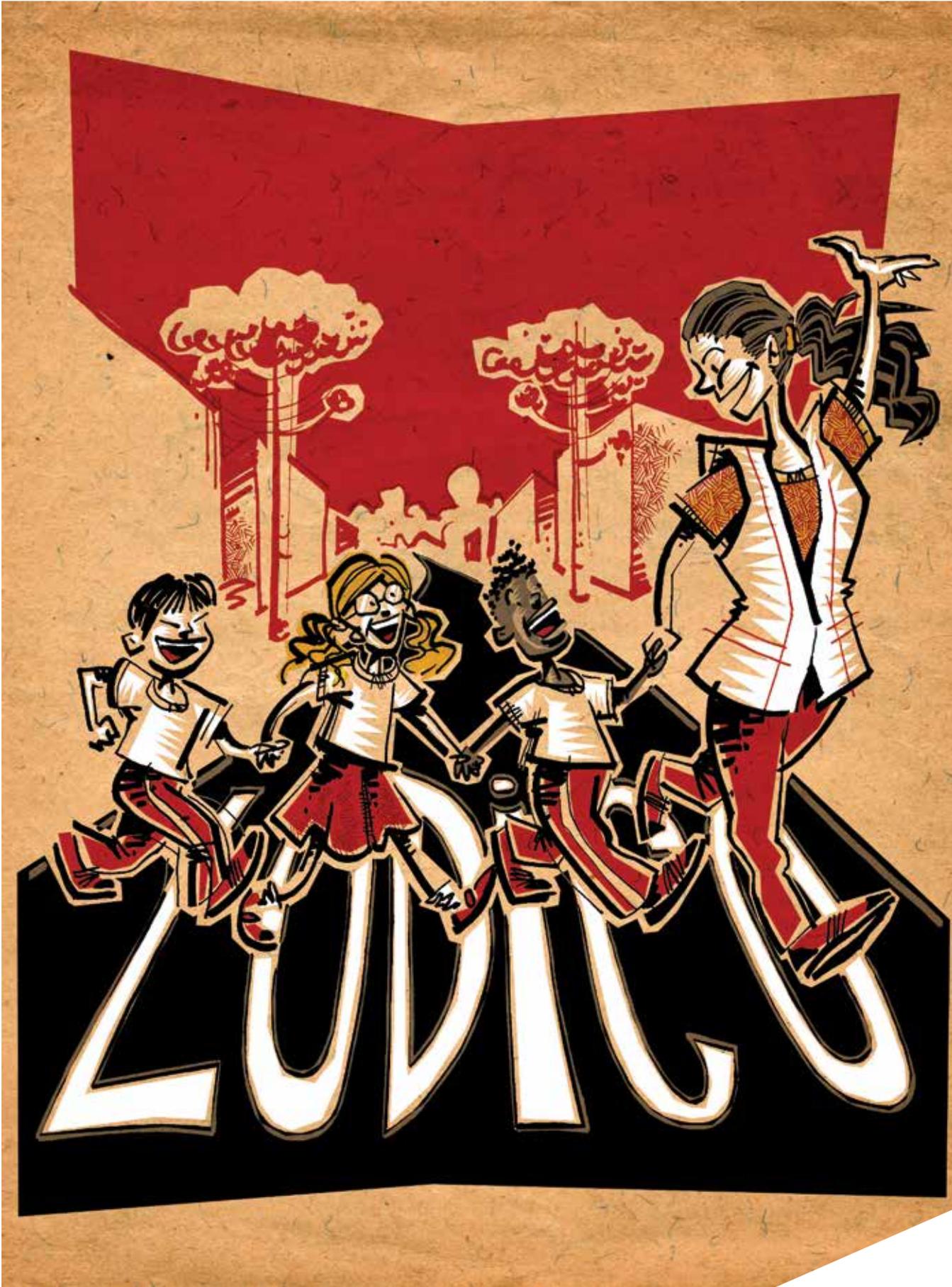
nidades para conquistas econômicas, políticas, culturais e sociais, numa perspectiva nacional, com a redução do racismo e da segregação racial, o que auxilia no cumprimento da construção de uma sociedade menos excludente.

***Diante de tal quadro, aponta-se que a escola é um espaço de formação, responsável pela transmissão da cultura, diversidade e socialização do conhecimento historicamente produzido. Porém, a educação caracteriza-se como contraditória, podendo conservar ou transformar as ideias socialmente construídas. Em outras palavras, a educação pode conduzir à conservação de situações opressoras ou, por outro lado, possibilitar a formação de cidadãos conscientes da sua realidade, com vistas à superação da opressão, das desigualdades e do racismo.***

Neste sentido, a adoção de políticas públicas de ação afirmativa nas escolas se reflete em avanços à democracia e o respeito à diversidade. Desta forma, esperam-se resultados positivos ao trabalho pedagógico, o qual envolva reflexão e participação social em diferentes áreas: políticas, econômicas, culturais, educacionais, para enfim, constantemente firmar as bases intelectuais e conscientes à construção de uma prática educativa emancipatória.

## **Referências bibliográficas:**

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.
- PEREIRA, A. A. **"O mundo negro"**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- VIEIRA, L. V.; SCHUTZ, R. **Práxis filosófica**: movimentos sociais em questão. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2012.



# *A importância de atividades lúdicas nas turmas de 1º ano do ensino fundamental*

---

## ***Amanda Tracz Pereira Leite***

Professora da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Dom Bosco  
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Positivo  
**E-mail:** amandapereiraleite2012@gmail.com

49

### **RESUMO**

**M**uito se discute sobre a prática pedagógica, formação continuada, mas é preciso debatermos sobre o ambiente alfabetizador. Este tem que ser acolhedor e que leve o aluno a desejar aprender. Seus detalhes e atividades precisam ter significado. O planejamento estabelece rumos para o ensino da turma, por isso é fundamental que seja devidamente pensado e refletido. Esse artigo tem como objetivo explicar uma proposta lúdica aplicada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Curitiba, demonstrando que é possível resgatar a ludicidade com crianças tão pequenas e concomitantemente obter avanços por meio desta estratégia.

**Palavras-chave:** Salas alfabetizadoras, Atividades lúdicas, Leitura e escrita.

## INTRODUÇÃO

A missão de ser professor sempre será um grande desafio. Para tal, deve estar disposto a ser um eterno aprendiz. Colocar-se como um indivíduo com habilidades, bagagem e experiências, tão como o aluno que está o aguardando diariamente em sala de aula. Stenhouse (1987) se refere ao professor como um jardineiro que cuida de uma planta, de acordo com a sua necessidade, e não como agricultor que aplica produtos de tratamentos igualmente para todo o plantio. Da mesma maneira, o docente precisa ter o olhar sensível aos seus alunos, respeitando a individualidade de cada um.

Como professora alfabetizadora da rede municipal de Curitiba, diariamente a professora se deparava com diversos questionamentos e dúvidas acerca do domínio do sistema de escrita alfabética por parte das crianças de 1º ano e, por isso, buscou aprofundar seus estudos nessa área do conhecimento.

Com a oportunidade de participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), encontrou uma oportunidade para enriquecer seus conhecimentos e desenvolver uma pesquisa na escola em que lecionava, estreitando a relação entre a teoria e a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. Ao ingressar no mestrado, teve como objeto de pesquisa analisar o avanço dos alunos na oralidade, leitura e escrita no sistema de escrita alfabética.

Nesse artigo será compartilhado apenas uma parte da pesquisa realizada em uma turma de 1º ano da Escola Municipal Dom Bosco em que leciona. Delimitaremos neste momento a discussão da importância de atividades lúdicas na evolução e apropriação do sistema de escrita alfabética nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

## ORGANIZAÇÃO DAS SALAS ALFABETIZADORAS E A SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

A sociedade do século XXI, norteadada pela tecnologia, rapidez, inovação, exige dos professores a grande habilidade de potencializar em seus alunos o que eles tenham de melhor. Porém, isto só será possível com atividades diferenciadas, planejadas e altamente qualificadas. Para bons trabalhos nem sempre é necessário recursos financeiros, é preciso sim, criatividade, planejamento e, com certeza, pensar e refletir em propostas que não sejam repetitivas, cansativas e desinteressantes.

***O aluno da escola pública regular permanece, em média, quatro horas na escola e precisa ter aula em um ambiente acolhedor e estimulador para a alfabetização.***

Muitas vezes, é discutido entre professores que quando o aluno sai da “creche” e ingressa na escola sente uma grande diferença. Como professores, devemos refletir que barreiras podemos estar criando para estas crianças?

Uma das hipóteses levantadas é o próprio ambiente. Crianças nesta faixa etária passam grande parte do período escolar “aprisionadas” nas carteiras, enfileiradas, em silêncio. Não se deve negar a importância das carteiras, o ensinar à sentar-se, organizar-se, mas o que desejamos repensar e debater é o que podemos fazer com que alunos do 1º ano tenham prazer em estar em uma sala de alfabetização. Como Freire aponta:

*... o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham idas e vindas de seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).*

O grande desafio de tornar um ambiente alfabetizador, é envolver o aluno a ponto dele não “querer dormir” como diz o autor e sim, desejar aprender, se envolver com o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos têm o direito em receber um ensino de qualidade, professores comprometidos, aulas bem preparadas e ter um ambiente que os convide diariamente a querer aprender a ler e a escrever.

De acordo com Teberosky (2003), o ambiente alfabetizador deve proporcionar uma cultura letrada, com livros, jornais, revistas, materiais impressos entre outros. Ela discute que, atualmente, cada vez menos a sociedade oportuniza debates, leituras, discussões, estimulando as pessoas a lerem e a escreverem.

Na sala de aula, o professor alfabetizador precisa ter em mente que as paredes, murais ou quadros, independente da escola, precisam “falar”. Ou seja, não basta colar um monte de informações estáticas que ficarão durante todo o ano, sem ter significado algum para os alunos. As crianças precisam participar da leitura e escrita do que for colocado nestas paredes.

Momentos de leitura diária são imprescindíveis para este nível de aprendizado. Em algumas situações, estes momentos devem ser direcionados pelo professor e outros não. Pois, as crianças precisam criar o hábito de leitura. O prazer virá a partir do incentivo e da descoberta do novo. Como afirma Colomer:

*Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e a sua valorização social (COLOMER, 2007, p.144).*

A autora defende que as crianças necessitam visualizar o adulto realizando a leitura, como também precisam tentar fazer o mesmo. O ato de compartilhar e ouvir o outro contar e “ler” uma história oportuniza com que ambos percebam a postura do leitor, da entonação, do valor das imagens, da discussão e consequentemente o interesse pela leitura e escrita.

Assim, como Tunmer (2013) defende “Para aprender a ler, a criança precisa descobrir, ou ser levada a descobrir, como a escrita representa esse sistema”. Destacamos aqui, o prestígio do professor mediador que instiga seus alunos a questionar o código escrito e o compreenderem. Torna-se um desafio diário para o professor, variar suas metodologias, estimular constantemente a oralidade, leitura literária e escrita, para que a criança consiga estabelecer relações com a linguagem oral e a escrita.

#### **MOMENTO LÚDICO E A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E ESCRITA**

***É sabido que atividades lúdicas, como músicas, danças, teatro e brincadeiras são componentes enriquecedores para estimular às crianças quanto a percepção auditiva, espacial e social. Por conseguinte, o ambiente alfabetizador compreende que o aluno do 1º ano é uma criança pequena que está em pleno processo de desenvolvimento e que precisa***

***e deseja brincar. Estes momentos, se proporcionados pela escola, com objetivos, tempo adequado e por vezes direcionados, são ótimas oportunidades para estimular a linguagem oral com os colegas. Como afirma Dornelles (2001, p.104) “É pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta”.***

Os estímulos à oralidade oportunizarão a percepção de quando utilizar determinados modelos de linguagem, como aponta Halliday (1995), por exemplo, ao solicitar alguma coisa, contar uma história, convidar para brincar, explicar uma regra de brincadeira, ser chamado atenção de um adulto entre outros. É por meio da linguagem que se expressa um conteúdo, para alguém e com uma intenção. A pessoa busca fazer articulações com as suas vivências e experiências, para então colocar na fala a sua intenção, julgamento, comunicar-se, buscando ser compreendido como ouvinte ou leitor.

Outro elemento fundamental destacado por Morais (2012) são os jogos de alfabetização. A partir de um planejamento pensado e refletido pelo professor, selecionar jogos que estimulem a consciência fonológica das crianças. Jogos que envolvam as propriedades do sistema de escrita alfabética, respei-





tando o nível de escrita de cada aluno. Esta proposta tem como objetivo envolver os alunos ludicamente, de maneira prazerosa que proporcione a reflexão sobre a construção da leitura e da escrita.

Entre muitas atividades a serem desenvolvidas na escola, Cagliari (1989), elenca uma como principal:

*A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura (CAGLIARI, 1989, p.148).*

Complementando a importância de se trabalhar com a leitura na escola, Morais et al (2013) afirma o domínio do conjunto de habilidades necessárias para o leitor obter êxito na leitura. Ele tem que identificar palavras escritas. Para conseguir, precisa de memória, atenção, raciocínio e conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento de palavras no mesmo quadro semântico, ou seja, habilidades inteiramente ligadas à fala que, quando não adquiridas, prejudicam a compreensão da leitura escrita e da linguagem oral.

Considerando tais afirmações, é que foram aplicadas atividades lúdicas no momento do brincar. Os alunos foram estimulados a realizarem a leitura de imagens e palavras por meio de diferentes estratégias para auxiliá-los no avanço do domínio da leitura e escrita.

Para aquisição da leitura e escrita, não há uma receita pronta. A criança precisa gradativamente conquistar uma série de habilidades para evoluir e apropriar-se do sistema de escrita alfabética. Por isso, queremos dar ênfase às propostas lúdicas que auxiliam no processo inicial de alfabetização, aplicadas juntamente com atividades que contribuem para a aquisição da leitura e da escrita.

#### **PROPOSTA LÚDICA EM UMA TURMA DE 1º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL**

A pesquisa foi realizada com todos os alunos da turma de 1º ano da Escola Municipal Dom Bosco, em um período de um mês e meio, em oito encontros de uma hora e meia. A pesquisadora é professora desta escola, mas estava licenciada pela Prefeitura de Curitiba durante um período da pesquisa.

A pesquisa teve três etapas: diagnóstico, intervenção e avaliação. A pesquisadora tinha como principal objetivo acompanhar como se dava o avanço das crianças no domínio da oralidade, leitura e escrita. Para chegar a este objetivo, realizou um longo levantamento bibliográfico, coleta de dados com os alunos e aplicação de atividades. Estas contemplavam momentos lúdicos, a leitura e escrita. Mas, nesse artigo, daremos ênfase apenas às atividades lúdicas, como descritas abaixo:

##### **1. DANÇA DA BEXIGA**

**Objetivos:** Estimular a percepção auditiva por meio

da brincadeira; proporcionar o desafio de descobrir o que havia em comum na escrita das palavras

**Brincadeira:** Dançar com a turma ao som de uma música, ao parar, todos deveriam ficar parados como uma estátua. Continuar a brincadeira, mas com uma bexiga cheia. Se mexer, ao parar a música, tinha que estourá-la, pegar o papel que estava dentro, sentar e aguardar os colegas.

## 2. DESCOBRIR O OBJETO

**Objetivos:** promover a reflexão acerca dos sons iniciais das palavras

**Brincadeira:** A turma foi dividida em duas equipes. Uma de cada vez, tinha que retirar um objeto de uma caixa, com olhos vendados e tentar descobrir o que era. Ao descobrir o objeto por meio do tato, o aluno junto à equipe tinha que responder com qual letra o nome do objeto iniciava. Se iniciasse com a letra “E”, a equipe levava ponto. Pois, foi colocado propositalmente maior quantidade de objetos que iniciavam com esta letra.

## 3. BINGO

**Objetivos:** Desenvolver a consciência fonológica por meio do jogo: “Bingo”; estabelecer relação fonema e grafema x imagens

**Brincadeira:** Foi proposto o jogo “Bingo”. Cada aluno recebeu uma cartela diferente do outro, contendo, letras do alfabeto, sílabas, imagens e pequenas palavras.

Ao sorteio de uma letra, a criança tinha que refletir se poderia cobrir em sua cartela, um dos quadrinhos que correspondesse aquele mesmo som inicial. Toda letra sorteada, a turma refletia oralmente sobre as possibilidades de respostas, após terem tentado individualmente. Ganhava o jogo, quem completava a cartela por primeiro.

## 4. JOGO DOS DADOS

**Objetivos:** Estimular a construção de palavras por meio do jogo dos dados; refletir sobre a ordem das letras no interior da palavra pode modificar o significado e o seu sentido

**Brincadeira:** A turma foi convidada a sentar-se em roda no chão da sala. Um de cada vez, tinha que jogar quatro grandes dados de EVA que em suas faces, tinham: vogais e consoantes. Coletivamente, formamos palavras com as letras sorteadas.

## 5. VARAL ALFABÉTICO

**Objetivo:** Explorar a formação do nome de cada aluno

**Brincadeira:** Para vivenciarmos o jogo Varal Alfabético, cada criança recebeu uma “camiseta” de papel com o seu nome escrito. Utilizando o alfabeto exposto na parede da sala, a pesquisadora refletiu com o grupo o nome de cada criança, de quem viria na ordem e se houvessem mais de um com a letra inicial, ampliou a explicação. Assim, um de cada vez, pendurou sua camiseta no varal.



## 6. DESCOBRINDO AS PALAVRAS

**Objetivos:** Desenvolver a consciência fonológica; estabelecer relação leitura e escrita

**Brincadeira:** A turma foi dividida em três equipes. No quadro-negro foram coladas diversas imagens de um lado e, no outro lado, várias palavras. A pesquisadora sorteou uma letra de cada vez e a equipe tinha que identificar a imagem que correspondesse ao som da letra inicial. Em seguida, tinham que levar a imagem até a palavra correspondente.



Foi notório o envolvimento e a grande participação das crianças nas atividades propostas. Com responsabilidade, brincaram e formularam hipóteses para construírem novos conhecimentos

acerca da leitura e escrita.

Com o objetivo de complementar as atividades sequenciadas e de maior envolvimento do processo de leitura infantil com os familiares das crianças, a pesquisadora promoveu a criação de mascotes.

A turma realizou uma votação para escolher o nome dos mascotes. Os mascotes tinham como formato e características de monstrinhos, foram assim escolhidos pelo fato do envolvimento do grupo pela história: “Quando nasce um monstro”, que em sua história, apresenta um bebê monstrinho.

O bebê monstrinho recebeu o nome de Bob e a bebê monstrinha de Bibi. Ambos feitos de feltro e tecidos coloridos, trazidos prontos pela pesquisadora. Os mascotes diariamente foram enviados para a casa das crianças, acompanhados de uma pasta com livros de diversos gêneros: gibi, história clássica, piadas, rimas, entre outros. Junto com os livros, um caderno ia junto para as famílias registrarem, por meio de desenho e escrita, como foi passar aqueles momentos em casa com o mascote.

Esta iniciativa gerou diversos frutos positivos assim relatados pela professora regente. Famílias elogiaram a escola pelo incentivo à leitura, o envolvimento da criança ao contar a história da ou do bebê monstrinho(a) e maior comprometimento da criança em relação ao processo de alfabetização e leitura às histórias infantis.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida foi de grande valor para a pesquisadora como professora alfabetizadora da rede municipal de Curitiba. Foi possível confirmar que é possível inserir momentos lúdicos aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os alunos desta turma, após a avaliação e análises realizadas pela pesquisadora, apresentaram avanços nos níveis de escrita. A professora regente relatou que alunos que inicialmente não falavam e se comunicavam com dificuldade, estão se expressando melhor. E, o interesse e o despertar dos alunos pela leitura e escrita passou a se

intensificar, auxiliando no processo de alfabetização.

Além disso, na pesquisa pode-se verificar que a estimulação da linguagem oral, é fundamental para o desenvolvimento escolar da criança e compreensão do mundo. Pois, quando um adulto pacientemente se comunica com a criança, explica o que lhe é perguntado, provoca outras indagações nos pequenos, estimula-os na ampliação do seu vocabulário, imaginação e criatividade, provavelmente possibilitará um bom desenvolvimento da oralidade, auxiliando-os na organização das ideias para a elaboração e construção da sua escrita.



## Referências bibliográficas:

- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; e KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) **Educação Infantil Pra te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social - la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Económica, 1998
- MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).
- SEBER, M. G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.
- STENHOUSE, L. O docente como profissional reflexivo. In: Contreras, J. **A autonomia de professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 117-146
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1995.
- TUNMER, W.E. Como a ciência forneceu as bases teóricas para resolução do "grande debate" sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**. Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.



# *Construindo o conceito de meio ambiente com os alunos de uma escola municipal da cidade de Curitiba 2014/15<sup>1</sup>*

---

## ***Eumar André Köhler***

Professor de Educação Física da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Rolândia  
Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2014) e especialista em História Cultural pela Universidade Tuiuti do Paraná (2010)

**E-mail:** eakohler@gmail.com

---

## ***Mauricio Priess da Costa***

Professor de Educação Física da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Rolândia  
Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2012) e especialista em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**E-mail:** priess@gmail.com

### **RESUMO**

**E**sse trabalho corresponde a um relato de experiência sobre como os alunos de uma escola municipal da cidade de Curitiba/PR construíram a noção de meio ambiente, através das atividades sugeridas pelos professores de educação física da escola durante o ano de 2014 e o primeiro semestre de 2015. Após informar o conceito através de uma categoria heurística, desenvolve-se a noção de meio ambiente para dar conta da dimensão que foi discutida e produzida pelo grupo na escola. A síntese deste processo é dada através de três conclusões: duas relacionadas às considerações do grupo participante, e outra que indica os caminhos possíveis a seguir graças ao avanço no nível de consciência do grupo sobre esta temática.

**Palavras-chave:** Ambiente, Escola, Práticas de movimento.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado como conclusão do programa Edupesquisa 2014/2015.

## INTRODUÇÃO

Pensando especificamente na nossa área, é possível dizer que vivemos um bom momento da educação física escolar, com a conquista de espaço dentro da educação básica. Isso se deve em grande medida à credibilidade que foi conquistada graças aos avanços da disciplina no diálogo com as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas – sobretudo nos últimos vinte anos (MEDINA, 1983; KUNZ, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 2007), aliado ao processo de institucionalização da disciplina no seio da escola (LDB, Lei 9394/96).

Com essa nova possibilidade de olhar para a educação física escolar, as bases que norteiam o trabalho pedagógico passaram a apontar para a mesma direção. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba reafirmam que a ação pedagógica da educação física “deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.”<sup>2</sup> (CURITIBA, 2006, p. 6). Portanto, visto que as premissas da educação física escolar se comunicam em uníssono dentro e fora da Academia, foi necessário promover outros espaços de encontro e diálogo entre o conhecimento apreendido na universidade com o chão da escola.

No contexto da escola onde se realizou esta pesquisa algumas questões metodológicas sobre o ensino da educação física estavam em discussão, ao mesmo tempo em que se revisavam os paradigmas voltados à prática docente dos professores de educação física. A partir de uma perspectiva mais dirigida à comunidade a que se destina, foram propostas formas de organização das aulas de educação física, procurando discutir sobre a relevância da área para a construção do corpo social das crianças no contexto dos anos iniciais da educação básica. A proposta de iniciar pelos problemas e questões locais – utilizando destes diferentes usos dos ambientes escolares para encontrar novas formas de organização do trabalho pedagógico nas aulas de educação física – pôde indicar um caminho possível para construir uma disciplina autônoma, criativa, e, sobretudo, crítica e consciente de si e do mundo onde está inserida.

Visto que os elementos da cultura corporal já começaram a mostrar limitações frente à diversidade de práticas corporais sugeridas pelos espaços de domínio da escola, foi que se estabeleceram um novo conjunto de práticas, expandindo o alcance da educação física para além do usual. Ao mesmo tempo, possibilitou-se a discussão sobre o papel da mesma na construção de conceitos ligados ao uso destes espaços na escola. Dentre eles, surgiu a discussão sobre a temática do meio ambiente, na medida em que

se questiona: a reflexão sobre o uso e a apropriação dos ambientes escolares e não-escolares pode ter efeito nas aulas de educação física?

***A perspectiva de meio ambiente que se discute neste trabalho surgiu da reflexão acerca do campo teórico conhecido como economia política ou ecologia política, cuja base de pensamento reside em Karl Marx. Nesta perspectiva, se estabelece um diálogo entre a economia política e a ecologia, na medida em que não somente os aspectos ecológicos do meio ambiente são considerados (flora, fauna, geografia, etc.). Além destes, encontram-se aspectos sociais, políticos e culturais, numa perspectiva plural.***

Na literatura deste autor há um elemento vital para a sobrevivência da humanidade, que é o trabalho. É através deste eixo articulador que o homem se defronta com a natureza, utilizando dos seus recursos e da sua própria força para construir aquilo que ele encontra como matéria.

*O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças, põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 1998, p.211)*

Como é possível perceber, a noção de trabalho para Marx está ligada a uma categoria ontológica - visto que se trata de uma característica essencialmente humana. Porém, ainda que exista o esforço para demonstrar que o nível de relação entre o homem e a natureza esteja ligado à sua relação com o trabalho, existe uma profunda contradição que diz respeito a forma de relacionamento entre estes, visto que é justamente através do trabalho que se percebe um marco que institui o homem enquanto um ser social.

<sup>2</sup> Esta perspectiva foi difundida por um coletivo de autores, no livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), e influenciou significativamente a formação inicial e continuada dos docentes a partir da década de 1990, sendo que permanece referência na atualidade, contribuindo com a organização das ações pedagógicas dos professores e professoras.

Lukács foi um autor que assinalou essa contradição no tratamento dado ao ser social, tanto na ciência como na filosofia. Isso se deu, pois em ambos os casos se polariza de maneira impraticável a relação entre homem e natureza. Sobre isso, o autor indica que ou a sua ontologia se dá em consequência de fenômenos análogos aos que ocorrem na natureza de maneira geral, ou aponta o ser social como algo superior a esta primeira, abolindo a materialidade da sua relação com o mundo. Nas suas palavras, “ou o ser social não se distingue do ser em geral, ou se trata de algo radicalmente diverso, algo que não tem mais o caráter de ser”. (1984, p.1)

É justamente pela crítica a esta dicotomia que o autor procura superá-la, pois não se pode deixar de lado a especificidade do ser que é atribuída ao ser social. Ou seja, “não se remove do círculo de problemas da filosofia o fato de que a vida social tem, ao menos em parte, um caráter de ser cuja cognoscibilidade exhibe muitas analogias com a apreensão cognitiva da natureza.” (*Ibid*). Em síntese, nesta corrente de pensamento se discute sobre a indissociabilidade entre homem e natureza, e de maneira mais ampla entre natureza e sociedade, sendo que o seu objeto se dá na dialética das transformações sociais e ambientais (HARVEY, 1996 *apud* COELHO, 2001).

Contudo, correndo o risco de cair na armadilha já assinalada por Marx (*Op. Cit*), quando este indica que a “imigração das ideias” raramente é feita sem dano<sup>3</sup>, é oportuno esclarecer que, ainda que a perspectiva sobre o trabalho na relação entre os pares seja voltada por uma matriz dialética, esta não se faz sem um imbricado jogo de apropriações, cuja forma de ação se dá através de um dispositivo chamado poder.

Segundo Pierre Bourdieu, uma das primeiras considerações que devem ser feitas sobre a relação entre os sujeitos diz respeito a noção de campo. O campo é um espaço onde ocorrem relações de poder, e onde as forças que atuam entre os agentes são reveladas. Bourdieu acredita que os discursos são reflexo de disposições inconscientes, que remetem a estas relações de poder, e definem os agentes dentro de um campo social. A essas disposições adquiridas dentro de um campo social, o autor vai defini-las como *habitus*, e é através deste que o autor vai encontrar princípios “irreduzíveis às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações” (1996, p. 186).

Ao que foi exposto até o momento cabe sublinhar que, se a base intelectual que informa as formas de apropriação do conceito de meio ambiente se dá a partir da lógica estrutural, esse desvio semântico da ordem de uma base e uma estrutura - cuja base do pensamento reside em Marx -, para um modelo que observa a lógica do poder através de diferentes sistemas simbóli-

cos (interpelados por relações de poder), veio em função de delinear uma forma de observação do fenômeno a partir de um estudo de caso em um pequeno universo – neste caso, a comunidade envolvida no processo de proposição e aplicação deste conjunto de práticas e discussão sobre a noção de meio ambiente.

A intenção de colocar em xeque a dialética do trabalho em detrimento desta relação desigual de poder entre homem e natureza, vem no sentido de apropriar do sentido lato da noção de meio ambiente. Isso implica em considerar a ambivalência entre natureza e sociedade, na medida em que o que vai definir o foco sobre uma ou outra esfera são as práticas que as engendram – essa conclusão terá efeito sobretudo quando se discutir os resultados do trabalho de campo.

## METODOLOGIA

***Em virtude desta discussão é que se propõe discutir as transformações que implicaram a comunidade escolar a rever o conceito de meio ambiente, pelo fato de que a demanda da escola agregava um novo espaço de atividades (um bosque vizinho ao terreno da escola, que fora cedido pela Prefeitura Municipal da Cidade de Curitiba, ainda no ano de 2013). Considerando a problemática dos espaços da escola é que surgiu a necessidade de discutir o conceito de meio ambiente. Isto pois, se por um lado o uso deste conceito estava aliado à ecologia – pela necessidade de relacioná-lo aos aspectos da sua preservação – isso se dava sobre o viés da educação ambiental. Conforme indica Chao,***

*No contato com a natureza, de forma orientada, o ser humano reconhece-se, podendo entender a necessidade de preservar outras formas de vida, as quais contribuem para o equilíbrio do meio ambiente. A isso, dá-se o nome de Educação Ambiental, uma das possibilidades de entender a natureza, e preservá-la, uma vez que não se acredita na possibilidade de preservação sem a colaboração humana de forma ordenada*

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu (1989) adverte que esses esforços de imigração de ideias entre diferentes correntes de pensamento “implicam em graves riscos de ingenuidade e de simplificação” (p. 7), isto pois “fornecem instrumentos de objetivação” (*ib.*). Em outras palavras, o risco de objetivar está atrelado às relações que o pesquisador estabelece com os seus próprios interesses. Por outro lado, essa constatação vem no sentido de tornar consciente este movimento epistemológico, e que tal atitude se faz a fim de ampliar o debate sobre as formas de relacionamento com o objeto desta pesquisa.

*e consciente. Através desse contato, compreende-se a necessidade de valorizar o próprio ser humano.” (CHAO, 2004, p. 215 apud EDUPESQUISA, 2015, p.81)*

Pode-se perceber que essa perspectiva caminha em direção a uma das correntes de pensamento sobre o meio ambiente, na qual os Estados se apresentam enquanto responsáveis pela construção de políticas públicas de salvaguarda daquilo que envolve a relação entre homem e natureza. Este discurso é enfatizado inclusive na Constituição Brasileira de 1988<sup>4</sup>.

Por outro lado, pensando nas implicações pedagógicas deste debate, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais no item que diz respeito ao meio ambiente, a sua função reside em “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e a atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (BRASIL, 2001, p.67). Logo, entende-se que a educação ambiental é senão um dos elementos que estão em jogo quando se trata da discussão sobre o meio ambiente. Além disso, é necessário inseri-lo também dentro da dinâmica da cidade, do espaço urbano e dos meios de produção humanos. Na relação entre o ambiente natural e social, este debate tomou corpo ainda na Conferência das Nações Unidas que discutiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1972, em Estocolmo. Ainda no preâmbulo desta, esta associação é levada a efeito, conforme indica,

*1- O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente. Em larga e tortuosa evolução da raça humana neste planeta chegou-se a uma etapa em que, graças à rápida aceleração da ciência e da tecnologia, o homem adquiriu o poder de transformar, de inúmeras maneiras e em uma escala sem precedentes, tudo que o cerca. Os dois aspectos do meio ambiente humano, o natural e o artificial, são essenciais para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida mesma. (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO SOBRE O MEIO AMBIENTE HUMANO, 1972.)*

Desta forma, visto que não era possível reduzir a discussão sobre a temática do meio ambiente somente ao aspecto ecológico, foi necessário desenvolver o conceito de meio ambiente que atribuisse ao mesmo tempo a sua categoria heurística, e que permitisse o seu uso enquanto categoria analítica do processo em jogo dentro da escola. Essa dupla abordagem permitiu não só compreender os limites e possibilidades do

conceito na Academia, como também, a noção de meio ambiente permitiu perceber outras formas de interpretação das dinâmicas urbanas na cidade quando defrontava uma nova forma de apropriação do espaço público - neste caso, a escola em questão, bem como da comunidade no entorno (MAGNANI, 2002).

Conforme já sinalizado na apresentação desta problemática, esta pesquisa partiu de um trabalho coletivo. Esta perspectiva foi justificada, pois o resultado que se apresenta nas seguintes páginas consiste em um relato de experiência, e, sobretudo pelo fato desta experiência não ser de responsabilidade exclusiva do professor de educação física. Portanto, a abordagem utilizada foi aquela da pesquisa participante no formato de um estudo de caso envolvendo todos os atores envolvidos com essa nova demanda na escola. Este relato de experiência está compilado em três conclusões, que indicam a forma concreta em que se deram as discussões sobre o ambiente na escola, como também sugere ações futuras que aproximam a temática da discussão ambiental com o próprio ambiente da escola.

#### DA CHEGADA AO BOSQUE E DAS CONCLUSÕES DO GRUPO

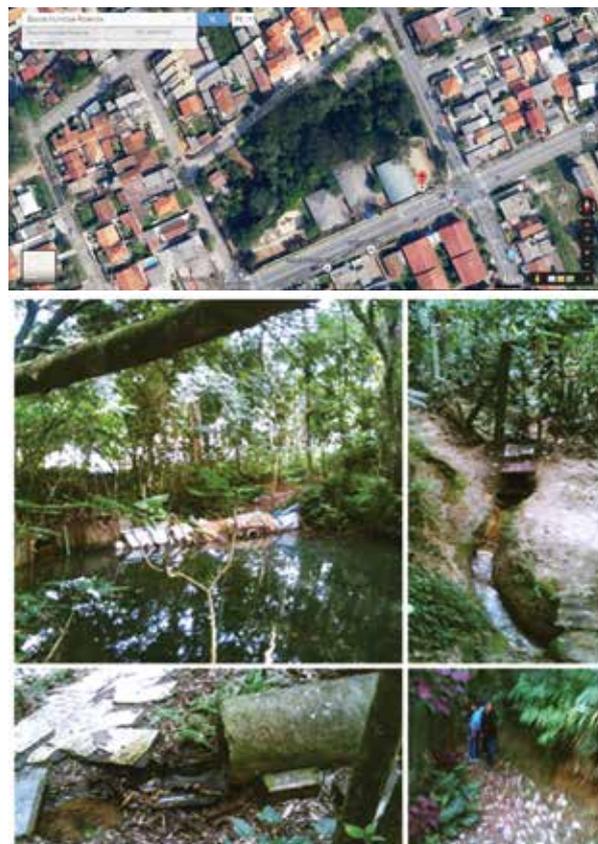


Figura 1: acima, imagem de satélite da escola, bosque e imediações. (Fonte: Google Maps, 2015); abaixo, o bosque sob diferentes ângulos.

<sup>4</sup> “Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, 1988)

Desde que foi liberado o acesso do bosque, ainda no ano de 2013, várias ações foram tomadas para tentar aproximar os alunos da escola deste novo ambiente. O local cujo nome é pouco conhecido pela comunidade dos arredores, está registrado na Prefeitura Municipal de Curitiba como Praça Antônio Bernardo Veloso. Conforme é possível perceber pela imagem acima (à esquerda), o bosque compreende uma área aproximadamente igual à da escola, sendo que o terreno está dividido em duas partes: uma delas foi ocupada há 30 anos por um senhor que ainda hoje é o principal responsável pela manutenção das trilhas e do trecho do rio que cruza o terreno<sup>5</sup>; a outra parte foi cercada pelo próprio morador, em virtude de problemas ligados ao consumo de drogas e aos frequentes assaltos que aconteciam nas imediações. Porém, o seu acesso continua liberado para a comunidade, mas de forma reduzida. Há alguns anos uma parte do bosque foi utilizada para a construção de uma cancha de areia, cujo acesso também é liberado para todos os moradores da região. Enquanto isso, o antigo morador tomou a iniciativa de preparar os espaços do bosque para o uso dos alunos da escola.

A imagem acima, do lado direito, apresenta o bosque a partir de diferentes pontos de vista, sendo que as suas trilhas foram construídas graças ao trabalho do antigo morador junto com os materiais em desuso da escola<sup>6</sup>. Portanto, é possível observar as adaptações feitas no espaço para criar um caminho seguro pelas trilhas, e uma barricada para a contenção do rio, levando-o adiante pelo seu curso, graças às tábuas e manilhas distribuídas pelo terreno que descende em direção ao sudoeste.

### **PRIMEIRA SÍNTESE: A APROPRIAÇÃO DO AMBIENTE DEPENDE DAS PRÁTICAS QUE O ENGENDRAM**

Ainda que o acesso ao bosque tenha sido liberado, poucas ações foram levadas a efeito por parte do grupo da escola, sendo que as atividades envolvendo o seu entorno são realizadas prioritariamente nas aulas de educação física<sup>7</sup>. Contudo, ainda havia o desafio de promover o encontro da cultura corporal com este novo fenômeno. Onde o bosque se encaixa dentro do seio da disciplina? Eis a questão

que sugere uma primeira síntese.

Da mesma maneira que a educação física permite um contato diferenciado com os ambientes escolares – visto que se trata de uma disciplina que lida com as práticas de movimento-, ela tem a capacidade de discutir a materialidade das práticas através da sua produção histórica e social. Segundo o Coletivo de Autores, “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.” (SOARES *et al*, 1992, p. 62). É possível perceber que esta concepção do trabalho da educação física, assim como as leituras subsequentes informadas pelos seus autores<sup>8</sup>, indicam que a sua especificidade pode ser encontrada, direta ou indiretamente, através da sua função social na escola. Desta forma, as práticas corporais compreendidas dentro do campo da linguagem - no sentido de que produzem cultura ao mesmo tempo em que são produzidas por ela<sup>9</sup> -, encontram uma forma de significação pelo movimento dialético entre as demandas da sociedade com as práticas que sugere.

***Para atingir este movimento dialético partindo da observação do ambiente em que se deram as práticas, os professores de educação física organizaram junto com a equipe pedagógica da escola, dinâmicas ligadas ao mapeamento dos ambientes escolares e não escolares a fim de construir formas de apropriação destes. A partir do momento em que os alunos produziram um esquema geral do espaço considerado pela escola se tornava imperativo a construção de novas práticas corporais.***

<sup>5</sup> Sobre o rio em questão, existem estudos que sugerem que seja o Ribeirão das Padilhas, cuja nascente se encontra no bairro Capão Raso. O rio tem aproximadamente 10km de extensão e cruza, entre outros, os bairros do Alto Boqueirão e do Sítio Cercado, sendo que desagua nas proximidades do bairro Ganchinho sobre o rio Iguazu. Porém, ainda são necessários estudos mais aprofundados para chegar às conclusões sobre a sua relação com o trecho que cruza o bosque da escola.

<sup>6</sup> Cabe assinalar que a escola sofreu (e ainda sofre) durante anos com alagamentos decorrentes do mau planejamento dos espaços internos, sobretudo os seus porões – que foram transformados em salas de aula pelo aumento da demanda de alunos, e hoje ocupam a biblioteca e a sala de educação física, respectivamente. O material utilizado para a construção das trilhas no bosque foram os excertos destas crises, sendo que o seu uso estava inviável para as salas de aula, e que esperavam anos para serem descartados pela mantenedora. O resultado é o que se apresenta nas imagens acima.

<sup>7</sup> Entre outras iniciativas, uma das primeiras foi realizada por uma professora da escola, que organizou o grupo de alunos para a realização de um projeto ligado à preservação do meio ambiente – no sentido da ecologia, já apresentado na introdução deste trabalho.

<sup>8</sup> Para citar alguns exemplos, ver na literatura de CASTELLANI FILHO (1998), BRACHT (2003), bem como de TAFFAREL e ESCOBAR, 2009.

<sup>9</sup> Segundo Souza Junior *et al* (2011, [s.p.]), a partir do momento em que se identifica na educação física uma possibilidade de produção e significação da cultura corporal, “Acreditamos que o estudo da linguagem, seja pela leitura semiótica ou não, se faz necessário na Educação Física brasileira, tanto porque o Coletivo de Autores (SOARES *et al*, 1992) levanta essa demanda, como porque a atual legislação localiza essa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.”

Ao mesmo tempo em que foi possível que um novo ambiente sugerisse um repertório de práticas inédito para o grupo, ao discutir as formas de apropriação do bosque da escola, surgiram temas de discussão sobre os esportes de aventura - tanto em contextos naturais como em contextos urbanos. Ou seja, a forma de apropriação dos distintos ambientes encontrava eco pela sugestão de práticas ligadas a estes ambientes.

Em outras palavras, o mapeamento daquele espaço permitiu discutir temas relevantes para a educação ambiental, visto que os atores da escola percebiam progressivamente a íntima relação entre estes dois ambientes em virtude das situações que surgiam no decorrer do tempo: redução da violência e da marginalidade graças ao uso frequente do bosque da escola; visitas frequentes de animais silvestres nas dependências da escola - muitas vezes em busca de alimentos descartados pelos alunos em

dias anteriores-; o bom uso e cuidado dos dois ambientes, pelo fato de que a manutenção do primeiro era delicada - visto que era um ambiente "novo" a ser explorado pelos alunos -, e a consequência do mau uso do primeiro acarretando em prejuízos ao segundo - desde a forma precária de acondicionar os restos de alimentos, até as questões relativas a higiene dos alunos no retorno ao ambiente da escola, ao passo em que os professores de educação física precisaram lidar com solicitações da equipe pedagógica que sugeriam estas discussões<sup>10</sup>.

Por outro lado, a partir do momento em que o encontro com estes ambientes se tornava mais frequente, novas práticas eram sugeridas pelo próprio grupo, sendo que os professores de educação física criavam as condições para que estas práticas fossem levadas a efeito nas aulas seguintes, conforme será visto adiante.



Figura 2: À esquerda, após o passeio com as turmas pelos espaços da escola, os alunos se organizaram para realizar os seus mapeamentos, individualmente ou em grupo; à direita, os alunos fazendo o reconhecimento e mapeamento dos espaços do bosque, através daquilo que foi observado.

## SEGUNDA SÍNTESE: AS "PRÁTICAS DO MOVIMENTO"<sup>11</sup> SÃO CONJECTURAS

Da mesma forma que a apropriação dos espaços permitiu a discussão sobre novas práticas corpo-

rais, estas práticas indicaram novos usos para o corpo. Em outras palavras, as práticas de movimento realizadas durante o processo de problematização dos dois ambientes da escola indicavam diferentes

<sup>10</sup> No dia de uma das visitas ao bosque da escola, uma das funcionárias da equipe de limpeza nos informou que "tem muita criança que pediu pra voltar descalça para não sujar o piso da escola de barro."

<sup>11</sup> Pensando enquanto forma dialética da relação da prática através do movimento - em outras palavras, sugere-se um movimento de práxis através da leitura de uma "hexis corporal" discente (BOURDIEU, 1989).

usos para o corpo, visto que essas práticas competiam com diferentes técnicas corporais (MAUSS, 1972). O que vai atribuir sentido para essas práticas é a significação dada pelo grupo.

As práticas de movimento são veículo da prática na educação física. Porém, ainda que manifestem características análogas, eles podem partir de fenômenos completamente distintos. Em outras palavras, os mesmos efeitos nem sempre vem em consequência das mesmas causas. A brincadeira de bicicleta e do skate podem sugerir uma discussão sobre temas relevantes no ambiente urbano, como por exemplo, o trânsito.



Figura 3: práticas de movimento em contextos urbanos sobre rodas

Se a significação do ambiente transforma a prática, o desafio corporal foi o dispositivo que levou ao questionamento sobre as formas de apropriação dos ambientes escolares. Conforme é possível observar nas imagens abaixo, se por um lado a prática do *parkour* possibilitou o encontro não somente das práticas de movimento em um plano elevado, como também deslocou o foco da atenção sobre a aula de educação física para a quadra. Desta forma, as crianças tiveram a possibilidade de conhecer os espaços da escola ao mesmo tempo em que desenvolviam novas formas de movimento, tributárias de práticas das quais tinham pouco ou nenhum conhecimento. Por outro lado, ainda que se tratasse de um conteúdo largamente conhecido pelas turmas, o simples movimento do rolamento encontrou um universo de práticas completamente novo quando se discutiu o contexto aonde este movimento era realizado.

Como já foi dito a pouco, as práticas de movimento implicam no uso de diferentes técnicas do corpo, e a sua manifestação dentro de distintos contextos puderam trazer um significado completamente diverso da prática pela prática.

Pensando ainda sobre as técnicas do rolamento, foi justamente sobre uma de suas manifestações que as turmas deram continuidade ao processo de problematização dos ambientes natural e urbano. Contudo, o que se pretende assinalar é o fato de que modalidade compreende um determinado uso do corpo, uma determinada técnica de movimento, e, principalmente, um significado próprio para a sua prática. Coube aos professores de educação física indicarem essas múltiplas manifestações nas diferentes práticas de movimento.



Figura 4: práticas de esportes de aventura em plano elevado: acima, slackline e falsa baiana; abaixo, tirolesa.

Sobre o uso destes saberes, aliado aos contextos apresentados, cabe sublinhar ainda que a sugestão das atividades relacionadas aos jogos de aventura foi organizada a partir das questões levantadas pelos professores. Durante o levantamento sobre práticas de movimento nos dois contextos – natural e urbano –, as atividades voltadas às manifestações ligadas ao ambiente natural foram realizadas previamente dentro do espaço da quadra. Isso se deu por dois motivos: o primeiro deles dizia respeito à superação do olhar sobre os espaços convencionais de atividades nas aulas de educação física. A partir do momento em que as atividades ligadas a contextos diversos aos da quadra - e, conseqüentemente, daquilo que ela informa - encontram possibilidade neste ambiente, a própria prática ganha um novo significado. Como consequência, o estímulo dado pelas novas práticas foi dado a partir do momento em que se concluiu que não é o espaço que determina a prática. Por outro lado - e aqui apresenta-se o segundo motivo - ainda que a prática influencie decisivamente sobre a forma de organização do espaço, era preciso considerar minimamente as condições de segurança dos alunos envolvidos, bem como do bom uso dos materiais necessários pelo tempo disponível para cada atividade.

Visto que essas práticas ainda se encontram em nível prototípico - pois fazem parte de uma construção nova dentro da disciplina nesta escola -, foi necessário criar dispositivos que pudessem atender ao maior número de crianças possível, com a maior segurança e o menor tempo disponível. Porém, o que deve ser levado em consideração é o fato de que o simples fato de se colocar esses ambientes em discussão pôde sugerir uma nova

forma de olhar para a disciplina como um todo.

### UMA TERCEIRA SÍNTESE NA FORMA DE SUGESTÃO DE CAMINHOS:

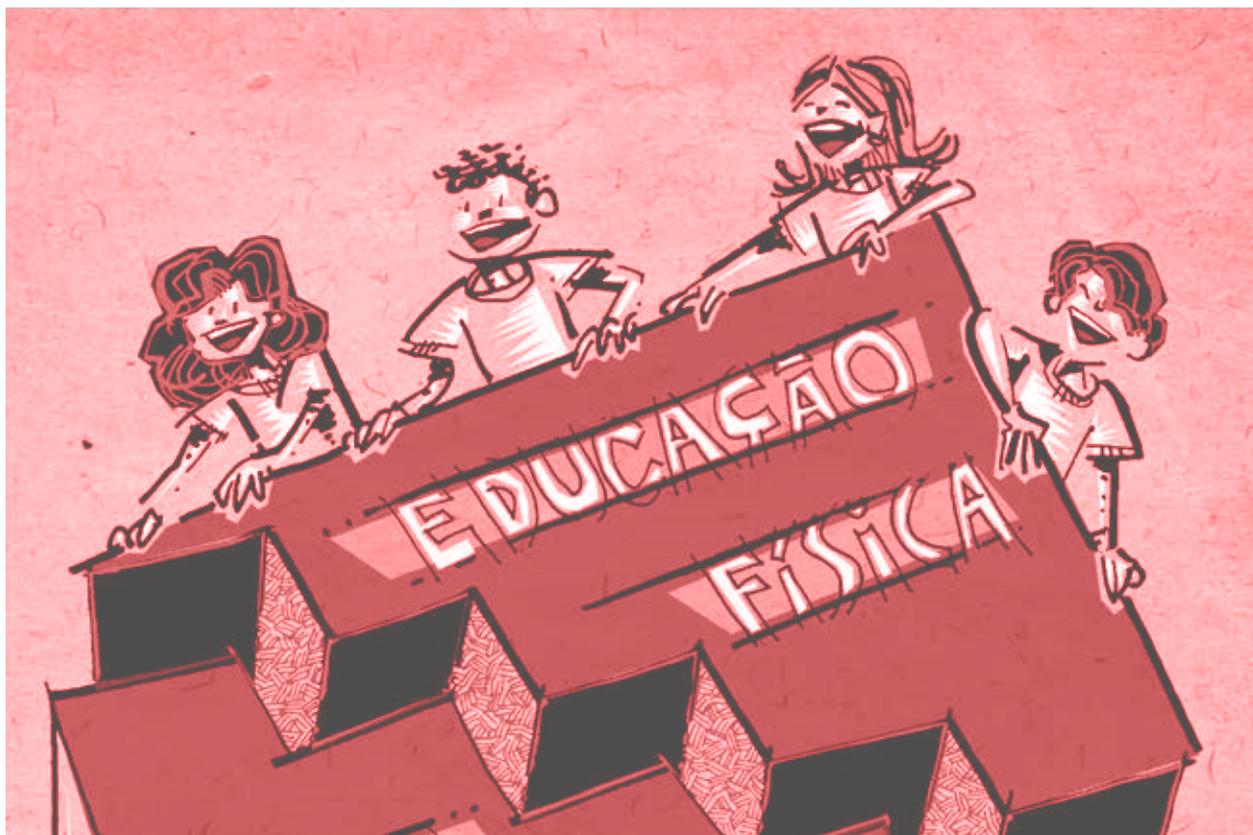
*“Cada um tem que fazer a sua parte, porque senão o que a gente não tem, a gente não vai conquistar tão cedo, e o que a gente tem vai durar muito pouco”  
(Pai de aluno, enquanto pintava o piso da escola no dia 10 de Fevereiro de 2015)*

As práticas do movimento dependem da interação entre diferentes fatores, aqueles relativos à regra e às disposições incorporadas nos sujeitos, e aqueles que competem ao potencial criativo e capacidade crítica dos atores. Sobre a relação entre a prática e o ambiente nas aulas de educação física, pode-se concluir que, mesmo que haja uma disposição prévia para os espaços escolares e não escolares, existe a possibilidade de transformação destas através da prática.

Quando se discutiu sobre as formas de apropriação dos ambientes escolares, foi necessário construir um acervo conceitual para compreender sobre a própria noção de meio ambiente em jogo na escola. Através da adaptação desta categoria ao contexto em que se deu a pesquisa foi possível vislumbrar uma nova forma de olhar sobre estes mesmos ambientes, e de estimular a reflexão sobre o que estava sendo produzido em cada um destes.

Por fim, cabe a reflexão que o ambiente escolar sofre influências tanto da regra quanto da agência. Quem sabe a criatividade não leve a educação física para um outro lugar...





## Referências bibliográficas:

- BRACHT, V. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- \_\_\_\_\_. 1996a. A ilusão biográfica. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001**
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CHAO, C. H. N. **Relação homem/natureza e o lazer como uma possibilidade de sensibilização da questão ambiental**. *Motrivivência*, n.22. p.207-220, jun. 2004
- COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas- teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. **Impactos Ambientais Urbanos no Brasil**. Ed. Bertrand Brasil. 2001 – pp.21-46
- CURITIBA. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006
- HARVEY, D. **Justice, Nature and the Geography of Difference**. Oxford: Blackwell. 1996.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991
- LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social: introdução**. Tradução Mário Duayer. 1984 (no prelo)
- MAGNANI, J. G. C. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2002, 17
- MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro 1. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, 16ª Ed.
- MAUSS, M. As técnicas corporais. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas/SP: Papirus, 1983
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992
- SOUZA JÚNIOR, Marçilio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** (Impr.) vol.33 no.2 Porto Alegre Apr./June 2011
- TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. *Boletim Germinal - on-line*, n. 9 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 22 mar. 2011.



# *Educação de jovens e adultos: alfabetização, letramento e tema gerador, um desafio constante*

---

## ***Luciane Furiatti***

Professora da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Sônia M<sup>a</sup> Coimbra Kensi e Escola Municipal Foz do Iguaçu Especialista em Geopolítica pela Faculdade Integradas Espírita e graduada em Estudos Sociais Licenciatura Plena em História  
**E-mail:** luciane.furiatti@gmail.com

---

## ***Bruno Dallari***

Doutor e mestre em Psicolinguística pela Unicamp

---

## ***Marineta Martins***

Mestre pela Universidade de Aveiro, em Portugal  
Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

### **RESUMO**

**O** artigo tem como objetivo a pesquisa-ação, voltada para intervir na realidade social. Desenvolve a prática de alfabetização e letramento, utilizando o tema nordeste brasileiro, assunto selecionado devido as expectativas do grupo de alunos no qual foi aplicado. A partir do tema e com a intenção de realizar atividades relacionadas à dinâmica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visa elucidar a importância da prática de alfabetização, letramento e tema gerador para atender aos estudantes da EJA, nas suas especificidades.

**Palavras-chave:** EJA, Alfabetização, Letramento, Nordeste brasileiro.

## INTRODUÇÃO

O índice de analfabetismo de jovens e adultos, na faixa etária de 15 a 70 anos, ainda é elevado no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) corresponde a 8,6%. A modalidade EJA atende educandos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em tempo apropriado. Isso se deve, em sua maioria, a fatores que se referem ao baixo nível socioeconômico, a falta de oportunidades e a omissão do governo. Essa falta de estudos na idade correta acarreta consequências severas para as pessoas e para o país. Aqueles que têm a oportunidade de frequentar a escola posteriormente, muitas vezes, não conseguem concluir seus estudos ocasionando outro fato preocupante, a evasão desses jovens e adultos.

### ***Diante da complexidade existente a respeito do analfabetismo em nosso país, em especial à Educação de Jovens e Adultos, surge o questionamento: as metodologias utilizadas pelos educadores da EJA e o material pedagógico utilizado conseguem atingir o interesse dos alunos, facilitando as práticas de ensino e aprendizagem?***

Discutir essa questão significa pensar em políticas públicas reparadoras e desenvolver práticas de ensino e aprendizagem, numa dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos, superando o fracasso escolar e a evasão.

O artigo tem o objetivo de buscar práticas pedagógicas embasadas no conhecimento teórico de letramento e alfabetização. Tem o intuito de possibilitar o aprendizado eficaz dos educandos e auxiliar na produção de conhecimento sobre a cultura nordestina. De tal maneira, minimizar o preconceito que o povo nordestino sofre, criando no grupo em questão um sentimento de pertencimento a um grupo social modificador da realidade.

A metodologia utilizada é a qualitativa, com a realização de entrevista semiestruturada. A pesquisa foi aplicada e desenvolvida durante o ano de 2015 com os alunos da EJA da Escola Municipal Foz do Iguaçu, em Curitiba. Sendo a turma pesquisada multisseriada, com 16 alunos matriculados e 10 frequentando assiduamente.

Em razão de, coincidentemente, o grupo apresentado estar relacionado diretamente com questões que permeiam o preconceito, especificamente ao povo nordestino, a escolha do tema “nordeste brasileiro” surgiu diante do fato dos estudantes, sentirem-se constrangidos com críticas feitas

ao povo nordestino devido ao resultado das eleições para presidente em 2014, críticas essas que foram postadas nas redes sociais.

## DESENVOLVIMENTO

A trajetória histórica da educação no Brasil é permeada pela exclusão social. No Brasil Colônia, a educação era assegurada apenas à elite. Na primeira metade do século XX, o censo de 1940 nos indica que para ser considerado alfabetizado era necessário apenas escrever o nome. Em outra definição censitária, a de 1950, ocorre uma ampliação da exigência, o indivíduo deveria também ser capaz de escrever um bilhete simples para ser considerado alfabetizado.

As exigências do mercado de trabalho, as questões políticas e a influência de organizações internacionais ampliam o conceito de alfabetização revelando índices negativos para o país. Segundo o IBGE, no último censo constatou-se que 14 milhões de jovens e adultos são considerados analfabetos, o que afeta setores distintos como falta de qualificação profissional, elevado índice de pobreza, desperdício de recursos naturais, mas principalmente o não exercício da cidadania por milhões de brasileiros que nem sequer têm consciência de seus direitos de cidadãos. (CHAVES, 2008, p. 06-07).

Muitos foram os programas implementados pelo governo federal para melhorar o índice de analfabetismo de jovens e adultos, entre eles apenas os que estavam ancorados nos trabalhos de Paulo Freire ofereceram mudanças de paradigmas pedagógicos pois eram baseados em diálogo e educação crítica. Esses programas foram instintos sob o julgo da Ditadura Militar (1964) que os denominava subversivos. (CHAVES, 2008, p. 13-14).

No período da Ditadura Militar (1964 – 1985), o governo implementa o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado com o intuito de alfabetizar jovens e adultos, com a intenção de “erradicar” o analfabetismo do país e melhorar as condições de vida do educando. Nesse período, a educação é centralizada no governo federal e sua proposta é bastante diferenciada da de Paulo Freire.

*Em 1967, o governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos, e cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), objetivando apenas a alfabetização funcional. Os jovens e adultos eram ensinados por pessoas que se dispunham a promover o ensino. Os colaboradores em sua maioria também possuíam baixo nível de estudo, poucos eram professores com formação no magistério e conhecimentos pedagógicos e com domínio didático. (MARTINS, 2014)*

O Programa Alfabetização Solidária (1996), em parceria com municípios, empresas e universidades, não conseguiu assegurar ou consolidar a aprendizagem, um dos entraves foi a contratação de profissionais não qualificados para essa modalidade.

Retificar distorções ideológicas do passado é responsabilidade do governo e de toda sociedade, mas a escola é o espaço privilegiado para promover a equidade social, sendo ela responsável pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas do educando mas também, pela promoção do exercício da cidadania e pela inserção, na sociedade, de jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional formal no tempo adequado.

*A inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas do governo; consequentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação. (MEC, 2007: 19)*

O aluno da EJA, ao retornar ou ingressar no processo de escolarização, traz consigo seus conhecimentos anteriores, sua história na sociedade. Desenvolve estratégias para solucionar problemas relacionados ao mundo letrado, os quais enfrenta no seu cotidiano, carrega o estigma de analfabeto ou semianalfabeto, sofre preconceito por não dominar a língua padrão, socialmente aceita. Está em contato diariamente com diferentes tipos de textos, vive em uma sociedade letrada, mas não participa integralmente dela. Necessita apropriar-se do sistema alfabético de escrita e também da ampliação e compreensão de diversos gêneros de textos, orais e escritos.

Para maior eficácia no aprendizado dos educandos, faz-se necessário, a compreensão e valorização dos seus saberes construídos ao longo dos anos, e, a partir deles, novos saberes deverão ser construídos. Para Freire (1999, p.52), “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

No processo de alfabetização e letramento, cabe ao educador embasar seus conhecimentos em teorias que subsidiem suas práticas de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita é muito mais ampla que decodificar e codificar. Segundo Magda Soares, letramento que traduz o termo inglês *literacy* e que significa “O estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 7). A autora esclarece:

*Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p.18)*



A autora enfatiza a importância do letramento associado a alfabetização e como esse, o letramento, encontra-se nas diversas estâncias da vida e ultrapassa os saberes encontrados apenas nas instituições escolares:

*Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: o letramento. (SOARES, 2000, p. 20)*

***É através do respeito e compreensão dos saberes anteriores produzidos pelos educandos, e da alfabetização e letramento, que profissionais da educação, podem realizar um trabalho pedagógico mais consistente na alfabetização. Desfazendo sutilmente o equívoco desses estudantes, que muitas vezes já frequentaram a escola tradicional e esperam ainda a repetição e memorização das sílabas e palavras, não dando crédito ao texto. É responsabilidade do educador utilizar estratégias pedagógicas que demonstrem a importância de outras formas de aprendizado. Para isso, é primordial valorizar os saberes construídos dos educandos e promover a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, que deve partir de textos significativos para assessorar e efetivar o processo de alfabetização.***

Neste trabalho, para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a maioria dos

estudantes encontra-se em processo de alfabetização e neste momento a oralidade é mais adequada diante da complexidade das respostas. Iniciou-se com a dinâmica da teia, em uma roda de conversa, como forma de descontração e para lembrar os fatos ocorridos em 2014; a divulgação de comentários maldosos e preconceituosos contra os nordestinos, o que causou indignação nos estudantes e estes sentiram no ambiente escolar um local seguro para discussões sobre o assunto.

No dia em que foi realizada a dinâmica, dos sete estudantes presentes, três eram nascidos no nordeste, dois eram descendentes diretos de nordestinos e dois nascidos no norte do Paraná.

As respostas foram transcritas em ordem, porém, muitas vezes, havia comentários de perguntas anteriores que foram transcritas no momento em que eram relatadas, e outras perguntas foram feitas no contexto. A identidade dos entrevistados foi preservada.

Durante a realização da dinâmica, que tinha por objetivo a coleta de dados, observei os educandos apreensivos, o que é uma característica comum em alunos de EJA. Quando lhes expliquei a importância do assunto em questão ser debatido, descontraíram-se um pouco.

No início, as perguntas foram objetivas, o que facilitou a descontração, porém, ao interperlar sobre seus sentimentos ao chegarem aqui, houve um silêncio. Uma das alunas que possui uma personalidade extrovertida iniciou sua fala, então os outros também se sentiram à vontade. As respostas foram unânimes, sentiram-se inferiorizados pois encontraram preconceito, foram excluídos pela cor, pela maneira diferente de falar e também pela condição financeira. Todos lembraram de situações em que foram humilhados, sentiram vergonha pois são rotulados como “povo burro”, não sentiam reciprocidade nas pessoas porque “aqui no sul todos são muito fechados”.

Nas perguntas 7 e 8 “Edson” pronunciou-se rapidamente. Disse que sua vontade é de voltar, que sofre muito por estar longe da família, porque as pessoas o hostilizam, quando não entendem o que ele fala e dão risada. Neste momento, sua expressão facial mudou, seu semblante ficou entristecido, ele olhou para baixo e disse que veio para cá para ganhar dinheiro mas que ainda não conseguiu, e que não queria voltar “assim”, fez um gesto com as mãos demonstrando-as vazias. Seus colegas ficaram preocupados e foram solidários, disseram palavras positivas, e demonstraram amizade genuína.

Quanto às suas reações diante do preconceito, disseram que sempre aceitaram calados e suas sugestões foram “pedir ajuda” por meio do combate ao preconceito em programas da mídia, pois acreditam que ela interfere na maneira de pensar das pessoas. Também sugeriram se unir e fazer uma passeata con-

tra o preconceito aos nordestinos, da mesma forma que os homossexuais fazem, pois eles estão obtendo resultados positivos. Nesse momento, não houve expressão nenhuma de preconceito ou discriminação por parte do locutor da frase ou de seus companheiros, que acharam uma boa ideia.

Discutimos sobre as leis contra o racismo, assunto que já havia sido abordado em momentos anteriores. Os participantes acreditam que a lei é importante mas chegaram à conclusão que ainda serão vítimas do preconceito velado, “aquele do olhar diferente”. Concordaram com um dos estudantes que disse que é através do conhecimento e do estudo que “se chegará a algum lugar”, e que as pessoas que tem preconceito são ignorantes.

Diante dos dados coletados, foram desenvolvidas ações significativas de acordo com a temática. Foi selecionada a música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, e sua biografia, a arte de Mestre Vitalino, literatura de cordel, receita de paçoca de colher, e também textos que exaltam a importância do nordeste na construção do Brasil.

As atividades foram estruturadas de forma a otimizar a prática sistemática de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, constando: escrita e leitura de palavras e frases, contagem de letras, sílabas e palavras, comparação de palavras quanto a presença de sílabas iguais ou diferentes, palavras maiores ou menores que outras, identificação de palavras que rimam, produção de frases ou texto coletivo, ordem alfabética.

A diversidade de textos contribui para que o trabalho se efetive nos dois ciclos. Leitura e interpretação oral com a participação de todos e posteriormente direcionamento das atividades específicas para o ciclo em que cada estudante encontra-se.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

***Tornar o espaço da sala de aula um ambiente vivo e dinâmico, trazendo questões relevantes para o educando, faz com que se sinta motivado. Dessa forma, acontece a participação ativa dos sujeitos, que traz ao menos a reflexão e a esperança de uma sociedade mais justa para todos. Sem dúvida, é uma maneira de aproximação entre educando, educador, escola e sociedade. Para isso, é necessário que educandos se apropriem e conheçam sua própria história e construam a partir dela novos conhecimentos e que esses sejam relevantes para o seu cotidiano.***

Durante o desenvolvimento das atividades, os estudantes apresentaram envolvimento com o assunto, decréscimo no número de faltas, maior participação na oralidade, inclusive com citações de suas experiências e vivências anteriores. Tudo isso demonstra uma participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem. Tornou-se necessário permear as aulas com textos envolvendo a proposta, mas também outros temas inicialmente não relacionados, para que não ocorresse o empobrecimento da proposta, devido ao excesso de seu uso. Com isso, houve a necessidade de ampliação do tempo previsto.



## Anexo 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA / QUESTIONÁRIO

#### Foram feitas as seguintes perguntas:

1. Qual cidade nasceu e até quantos anos morou nessa cidade?
2. Se gostava de morar na cidade natal. Quais os pontos positivos e quais os pontos negativos dessa cidade?
3. Se lembravam de comentários sobre morar no sul?
4. Qual era a ideia que eles faziam do sul?
5. Qual foi o motivo principal da mudança de cidade?
6. Quais foram os primeiros sentimentos que surgiram ao chegar aqui?
7. E hoje quais são suas expectativas?
8. Se sentem preconceito por serem nordestinos e se enfrentam alguma situação preconceituosa?
9. Como reagiram, ou como seria mais acertado reagir diante do preconceito?
10. Sugestões para acabar ou diminuir o preconceito.

## Anexo 2

### RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS NA ÍNTEGRA

Com relação a pergunta número dois, todos se colocaram de maneira positiva, disseram que gostavam da cidade natal e que sentem saudades dos costumes, do clima, dos familiares e dos amigos. “Fabrícia”, manifestou-se de forma diferenciada no início.

**Fabrícia** – Eu não sinto falta nem de onde nasci, nem de São Paulo, gosto mesmo é daqui.

#### Referindo-se as perguntas 2, 3, e 4:

**Almir** – Só sabia que no Sul era bom para ganhar dinheiro, vim para Curitiba porque minha irmã já mora aqui e está melhor que lá. Lá não dá para ganhar dinheiro.

**Fabrícia** – Meus pais vieram para ganhar dinheiro e ganharam, já conseguiram emprego no que chegaram em São Paulo, eu mesma só vi dinheiro quando casei e daí vim para Curitiba. Em São Paulo, trabalhei muito, acordava às quatro da manhã, e não dormia antes das onze, aqui também trabalho até hoje, mas tenho casa e não falta nada, criei três filhos com faculdade e tudo, um morreu de acidente. É, acontece.

**Joana** – Quando vim do interior do Paraná só pensava em voltar. Mas meus pais diziam que não dava, lá a gente passa fome.

**Edson** – Vim para ganhar dinheiro, mas não ganhei nada tô louco pra voltar, mas não quero ir assim....

**Inês** – Era muito pequena, passava fome lá e passei aqui. Melhorei quando casei ainda bem que foi aqui, se fosse lá tava com fome até hoje.

**Amanda** – Vim do interior do Paraná e foi bem difícil, diziam que a gente era bicho do mato

#### Com relação as perguntas 6 e 7:

**Almir** – Curitiba era como minha irmã falou, mais limpa e dá para estudar, não é tão perigoso. Tenho saudades mas gosto daqui.

**Fabrícia** – Quase morri com as pessoas me olhando, só porque sou mais escurinha.

**Joana** – Eu gosto daqui. Depois não queria mais voltar.

**Edson** – Quando cheguei, já quis voltar, aqui olham torto pra gente, não fazem amizade.

**Amanda** – Já tô acostumada, eu também não sou de amizade fácil.

**Maura** – Eu sempre faço amizade, nem ligo pros outros, o que eles pensam.

#### Pergunta 9:

**Inês** – Sofri muito, quase não tinha preto aqui e eu era olhada inteira.

**Almir** – Uma vez tava andando na rua de noite e as meninas atravessaram, eu sei que estavam com medo, deve ser porque sou preto.

**Edson** – Tenho vergonha porque não falo que nem vocês, os outros tiram sarro, dão risada

**Fabrícia** – Mas em São Paulo é muito pior. Nossa lá não dá para ser preto. Não dá pra ser pobre também.

**Joana** – Uma vez ia na festa quando era moça, aí as meninas não quiseram que fosse com elas porque eu tava com o vestido velho, elas não gostavam de pobre, mas era bem bonito o vestido e tava limpinho.

**Edson** – Falam que nordestino é povo burro, aqui é todo mundo fechado.

**Maura** – Mas na escola não, aqui todo mundo é amigo e se ajuda.

**Almir** – Eu finjo que tá tudo bem quando sou humilhado, não vou retrucar.

## Anexo 2 (continuação)

**Edson** – Vou aguentar, quando juntar dinheiro volto, quero ver minha família.

**Fabrícia** – Tiravam sarro, se fechavam, agora eles que apanhem, tô muito bem, obrigada.

### Diante das sugestões para diminuir o preconceito:

**Edson** – Ir a programas de TV, esses tipo “Ratinho” e pedir ajuda, pedir para acabar com o preconceito que o nordestino sofre.

Achei propício nesse momento aprofundar o assunto “mídia”. Então perguntei se eles achavam que a mídia e os meios de comunicação interferem na opinião das pessoas.

**Maura** – Sim, pro bem e pro mau. Vejo nas novelas, todo mundo fala sobre o que está passando, dá opinião.

**Almir** – A gente devia se unir e fazer uma passeata contra o preconceito aos nordestinos, da mesma maneira que os homossexuais fazem, pois eles estão conseguindo, tem resultado, não tão mexendo com eles.

Durante a dinâmica perguntei sobre as leis que existem contra o racismo. Já havíamos discutido no ano anterior, a respeito dos direitos dos cidadãos.

E a discussão sobre o tema, infelizmente foi relatada com pessimismo por parte dos educandos.

**Almir** – São importantes, mas não vão acabar com aquele olhar porque você é preto.

**Fabrícia** – Não vai adiantar nada, o preconceito sempre vai existir.

**Maura** – Deve ter algum jeito de pelo menos aliviar o preconceito.

Diante do pessimismo que havia se instalado, quis saber se através da educação poderia mudar alguma coisa e o que eles sabiam sobre a história e os problemas da seca no nordeste e porque lá havia tanta pobreza.

**Almir** – É pelo conhecimento que acaba, ajuda a acabar com o preconceito, é com estudo que se chega a algum lugar. Uma vez perguntaram no serviço da minha irmã se ela carregava lata na cabeça, ela só riu, Salvador é uma cidade grande, os problemas são outros, quem pergunta isso é que é burro. Falta informação.

**Edson** – É, a gente tem que estudar para dizer que não é assim que é lá. Eu quero saber porque o governo deixa tanta gente pobre morrer de fome num lugar tão bonito.

**Fabrícia** – Tem que fazer novela pra mostrar que tem gente boa lá, enquanto a gente estuda aqui, que a gente não assiste novela não!



## Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos**. Cadernos de Educação Básica. Brasília, 1994

CHAVES. Santana Suely. A importância do letramento na educação de jovens e adultos. **Revista Filosofia Capital** – ISSN 1982 – 6613 vol.3, edição 7, ano 2008

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª edição – paz e terra – São Paulo – 1999.

MARTINS. Marinita. **Educação de Jovens e Adultos: um paralelo entre Brasil e Portugal**. Mestrado em Ciências da Educação - Universidade de Aveiro, PT, 2014.

SOARES. Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2ª edição – autêntica – Belo Horizonte – 2000.



# *Esportes de aventura nas aulas de Educação Física*

---

## ***Dilvano Leder de França***

Professor de Educação Física da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Professor Herley Mehl  
Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Educação Ambiental pela UFPR e especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade UCESP

**E-mail:** dihlleder@yahoo.com.br

---

## ***Soraya Corrêa Domingues***

Professora da Universidade Federal do Paraná  
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia

**E-mail:** domingues.soraya@gmail.com

### **RESUMO**

O objetivo da pesquisa é investigar as possibilidades e os desafios apresentados no processo de inclusão e aplicação dos esportes de aventura como conteúdo nas aulas de educação física no ciclo II do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa são alunos de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de três escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. A pesquisa ocorreu de forma bibliográfica e pesquisa de campo, verificando as possibilidades e dificuldades encontradas, analisando as contribuições no desenvolvimento educacional dos estudantes, e justificando a sua inclusão nas aulas de educação física. A coleta de dados ocorreu nas aulas da disciplina de educação física, visando a prática corporal das atividades de esportes de aventura por meio das modalidades de corrida de orientação, *slackline* e arborismo.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, Ensino fundamental, Interdisciplinaridade, Práticas corporais, Sustentabilidade.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vem crescendo a prática de esportes alternativos, em contato com a natureza, chamados de esportes de aventura, sendo praticados em parques ou em ambientes fechados. O fato é que estas modalidades também têm chegado nas escolas, adaptadas pelos professores de educação física em suas aulas. Sendo assim, este estudo buscou analisar as contribuições e a importância destas práticas no ambiente escolar dialogando com os aspectos da modernidade que influenciam na relação do ser humano com o meio através do corpo.

Os objetivos da pesquisa se efetivam em desenvolver os esportes de aventura como conteúdo nas aulas de educação física no ciclo II do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Curitiba, investigando as possibilidades e os desafios didáticos, metodológicos, estruturais e pedagógicos durante o processo de inclusão e aplicação dessas modalidades; outro objetivo foi analisar o processo de sensibilização e reflexão dos alunos em relação a importância do respeito à natureza e a sua importância à vida humana, assim como o valor da cooperação e colaboração em relação ao outro por meio da prática dos esportes de aventura.

## DILEMAS ENTRE A CULTURA DA MODERNIDADE E O MOVIMENTO HUMANO

Iniciamos este estudo refletindo as relações entre a modernidade com o movimento humano, para entendermos melhor a importância de se pensar em alternativas na relação entre o ser humano e a natureza.

A partir do século XX, tem ocorrido uma grande revolução cultural, vivemos em uma cultura tecnológica, sendo cada vez mais produzida por interferência das tecnologias de comunicação, uma sociedade da informação, e por meio dela, novas direções sendo dadas à indústria do lazer e do entretenimento, fornecendo muito mais que diversão e porções rigorosamente quantificadas de fantasias, desejos e euforia, consolando o extremo empobrecimento da vida social, cultural e emocional, levando as pessoas a um contínuo consumo das mercadorias, rotuladas como novidades e espetáculo.

Giroux (1993), quando fala do pós-modernismo, relaciona com as mudanças proporcionadas pelas influências tecnológicas dos meios de comunicação em massa, e mudanças nas condições de produção do conhecimento científico por meio das tecnologias avançadas, com textos eletrônicos entre outros recursos, produzindo novas formas de organização social (LYOTARD, 1984 apud GIROUX, 1993), com mudanças radicais de produção no desenvolvimento de tecnologias e no processo de globalização, criando novas formas de fragmentação numa sociedade capitalista (GIROUX, 1993).

A sociedade do conhecimento coisifica e fragmenta o mundo por meio de um processo de raciona-

lização do processo de modernização, delimitando a sociedade em uma linguagem única, ignorando o real e criando uma nova realidade avassaladora num excesso de objetividade e controle (LEFF, 2009). A hiperespecialização impede a percepção do todo (MORIN, 2000), restringindo a consciência do global, fragmentando o conhecimento ao específico a ponto de perder as partes que os relacionam e os formam como objeto.

Hall (1986) chama este processo de tirania do novo, um mundo do espetáculo, transformando o cotidiano em consumo, o tempo todo são transmitidas informações em forma de ruído, e consumida pelas massas através de signos estruturados, comunicando ideias e significados sem profundidade racional, estabelecendo na sociedade e nos sujeitos novas posições e identidades, influenciados por tipos específicos de valores e comportamentos, instituindo uma crise entre o real e o imaginário (GIROUX, 1993). Buscamos encontrar sentido nessas ideias, estabelecendo um real entre nosso cotidiano e os aspectos de conceitos de valores, crenças, necessidades e prioridades que nos foram transmitidos por meio das mais diversas mídias que nos estocam de informações a cada dia.

Para Leff (2009), perdemos os saberes culturais tradicionais, por meio da relação entre o simbólico e o real, vivemos, em um mundo delimitado por uma linguagem única, numa unidade do conhecimento, “nos deparamos com uma outridade irrecuperável por este meio dos paralelismos entre a ciência moderna e os saberes tradicionais” (p. 103). Para o autor, outro mundo possível “fundamentado na diversidade cultural, na coevolução das culturas em relação com seus territórios biodiversificados, em uma proliferação do ser e em uma convivência na diferença” (p. 96).

---

***Somos influenciados por imagens de prioridades que muitas vezes não conciliam com nosso real, aquilo que nos rodeia, e conforme interagimos com essas informações que são cada vez mais transmitidas em forma de rede, geramos em nós mesmos a ilusão de ausência, de necessidade e obrigação em nos tornar aquilo que as informações dizem que devemos ser. Já não nos contentamos em ser, não é o bastante, a prioridade é ter e consumir.***

A sociedade moderna se especializou em transformar a cultura em espetáculo, os quais agora são organizados por promotores culturais, e instituída pelos poderes econômicos, tornando um cul-

tural que transforma o povo em público (CERTEAU, 2012), em plateia, que fica sentada assistindo a cultura acontecer, consumindo uma cultura globalizada, e não agentes e protagonistas de uma cultura instituída pelo povo, com suas crenças, costumes, raças, saberes, valores locais como saberes culturais e direito de existência dos povos e características particulares de cada região. A cultura não deve, ou não deveria, levar em consideração somente os aspectos globais, mas deve levar em consideração que a cultura em sua essência se dirige às características de um determinado local, uma cultura em si mesmos, não uma cultura no singular.

*A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p. 56)*

Giddens (1991) destaca o fato de, através das mídias eletrônicas, estamos familiarizados com eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de onde vivemos. Uma pessoa falando com outra pelo telefone está mais proximamente ligada à outra distante do que a outro indivíduo na mesma sala. Relações íntimas podem ser mantidas virtualmente com outros indivíduos em qualquer lugar do mundo, porém uma pessoa que encontra no outro lado da rua, considera essa como estranha. A educação deve proporcionar a reflexão a respeito dessas novas relações da sociedade, resgatando certos valores que nos diferenciam como sujeitos racionais, a capacidade de falar e ser ouvido, do olhar e ser olhado, do tocar e ser tocado, do sentir e ser sentido, respeitar e ser respeitado, diferenciar e ser diferenciado, acolher e ser acolhido.

A educação física, num olhar de reflexão ao movimento humano, proporciona uma abordagem crítica a respeito das mudanças nas relações de convívio, afetividade e motricidade humana, estabelecendo a oportunidade de analisar a importância destes aspectos no crescimento pessoal e coletivo da sociedade, assim como, a construção do conhecimento.

Hoje a circulação e troca de informações ocorrem em alta velocidade por meio das tecnologias da informação e pela mídia, que utiliza dessas tecnologias para difundir ideias e marketing de produtos, motivando a necessidade do consumismo, promovendo a necessidade de adquirir estes equipamentos tecnológicos facilitadores de comunicação e informação. Estes aspectos estabelecem transformações sociais por meio dessa mudança de cultura local, por uma cultura global (HALL, 1997).

Os valores que a mídia transfere partem de um emissor para um destinatário, o discurso da mídia é direcionado a vários públicos de maneira específica

(CERTEAU, 2012), utilizando de todos os recursos tecnológicos para isto, com uma linguagem diferente para cada público. Portanto, como sujeitos inseridos numa sociedade, e não à margem dela, não há uma simples saída para fugir deste fenômeno. Mas esta reflexão provoca a criticidade para analisar tais ocorrências sociais proporcionadas pela inclusão desses veículos de comunicação, proporcionando a compreensão do nosso papel como indivíduos emancipados neste processo, mas não à margem dele.



***A modernidade também está relacionada com a segurança nos aspectos cotidianos, como passear num parque, ir e vir do trabalho, ter acesso a serviços básicos, ou até mesmo estar a bordo de um avião, sem ao menos ter o conhecimento da trajetória e mesmo assim se sentir seguro, diferente de um aventureiro, onde o percurso seria cheio de perigos. Nesse sentido, sacar dinheiro no banco ou realizar uma ligação está implicado numa relação de segurança através de sistemas abstratos, sistemas de comunicação global proporcionados pela internet, que torna a vida moderna possível, mas também criando novas formas de vulnerabilidade psicológica (GIDDENS, 1991), gerando a necessidade de passar credibilidade, estreitando ou distanciando o risco e perigo da confiança e segurança.***

Bauman (2001) chama os aspectos que envolve as tecnologias da pós-modernidade de modernidade líquida, descrevendo o líquido como aquilo que ganha formato com facilidade, e desta maneira, não tem solidez em suas características. Na relação entre o equilíbrio da segurança e liberdade, a sociedade moderna escolhe a segurança, pois uma se opõe a outra, a escolha de uma renuncia a outra (BAUMAN, 2001), portanto, na sociedade da informação, a segurança é algo buscado a todo tempo, a fim de proteger as próprias informações, e a liberdade está relacionada ao desconhecido, ao instável e ao perigoso.

Giddens (1991) fala que a confiança pessoal estabelece uma necessidade de confiar nos outros, para a subjetividade humana o significado e a estabilidade são buscados no eu interior, pois esta é uma fonte primordial na confiança individual, já nos casos abstratos, a confiança pressupõe em princípios impessoais, se esforçando cada vez mais para tornarem-se confiáveis, estabelecendo o elo entre a confiança pessoal e a confiança no sistema, ou seja, a modernidade vem rompendo com as velhas formas de comunidade; essa ideia de declínio da comunidade, onde de fato em grande parte tem sido destruída, gera novas formas de vida comunal.

*O espaço está se tornando muito mais integrado e no entanto territorialmente fragmentado. Lugares são específicos ou únicos, embora em muitos sentidos*



*eles pareçam genéricos e iguais. Lugares parecem estar "lá fora", e no entanto são construídos humanamente... Nossa sociedade armazena informações sobre lugares, e contudo temos pouco senso de lugar (SACK, 1988, p.642 apud GIDDENS, 1991, p. 105)*

A confiança nos amigos era frequentemente de importância central nas culturas tradicionais, a amizade era institucionalizada, sendo um meio de criar ligações sociais duradouras, os códigos de honra eram com efeito garantias, e a relação de amizade exigia compromisso. Atualmente, o oposto de amigo já não é mais inimigo, ao invés disto é colega, a honra é substituída pela lealdade, um amigo não é alguém que sempre fala a verdade, mas alguém que protege o bem-estar emocional do outro, pois, há uma forte necessidade psicológica de achar outros em quem confiar, a confiança pessoal requer a abertura do indivíduo para o outro, mesmo com o pessoal sendo imerso cada vez mais pelo impessoal (GIDDENS, 1991).

Giddens (1991) também fala que os riscos são aspectos ameaçadores nos dias de hoje, guerra nuclear, calamidade ecológica, explosão populacional, colapso econômico. Esses riscos globalizados não respeitam divisões entre ricos e pobres ou entre regiões do planeta, portanto, recursos ou serviços já não estão mais sob controle local, mas a domínio do poder financeiro. Porém, não tomamos conta dessa lista de perigos, pois, somos bombardeados constantemente com estes problemas, criando um sentimento de insensibilidade, gerando um efeito amortecedor. Um exemplo que contribui para esse efeito amortecedor são os *shopping center*, local onde a sensação de segurança é cultivada, pelo acabamento dos prédios e pelo planejamento cuidadoso dos lugares públicos (Idem).

Conforme o mundo vai assumindo um aspecto cada vez mais ameaçador, a vida torna-se uma interminável busca de saúde e bem-estar, o estado de sua própria saúde torna-se uma preocupação totalmente absorvente e, nesse sentido, os benefícios dos exercícios físicos não são descobertas pessoais, mas vêm de uma necessidade. Neste ponto encontramos um paradoxo. De um lado, a sociedade que privilegia o espetáculo tecnológico com suas características inovadoras com descobertas a cada atualização de *software*, fascinando a vida social e as relações sociais, deixando em muitos casos a prática de atividades físicas em segundo plano no tempo de lazer. Do outro lado, as redescobertas da necessidade do cuidado com a saúde e bem-estar; com as maravilhas deslumbrantes dos benefícios proporcionados por meio de uma vida corporalmente ativa, com práticas corporais que vão além dos movimentos complexos realizáveis por nossos polegares opositores; redescobertas essas que são cada vez mais difundidas pelas próprias plataformas de comunicação e informação.

A escola, por meio de seus protagonistas, alunos, professores e funcionários, não fica de fora deste fenômeno tecnológico. Estas mudanças na forma de produção de conhecimento podem ser ou não favoráveis ao desenvolvimento educacional, de acordo com as metodologias e políticas de ensino por trás destas plataformas. A escola está cada vez mais estimulada a utilizar das mais diversas tecnologias da informação, como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, trazendo muitas contribuições ao desenvolvimento educacional, como um recurso facilitador de ensino-aprendizagem.

***A educação física como disciplina que compõe as estruturas disciplinares da educação, também vive este fenômeno por meio dos jogos tecnológicos. As crianças têm fácil acesso a esses recursos (tablets, celulares, computadores, tvs, vídeo games, etc), inserido a um público cada vez mais novo. Crianças passam horas em frente a uma tela com recursos touchscreen com aplicativos massificados. Neste sentido, os esportes de aventura nas aulas de educação física podem surgir como alternativa de mudança e reflexão, podendo trazer potentes possibilidades de equilíbrio e recuperação dos aspectos lúdicos da infância frente a essa realidade.***

Narodowski (1999) conceitua a infância na pós-modernidade, em infância hiperrealizada e infância desrealizada. A infância hiperrealizada corresponde a infância de uma realidade virtual, com acesso a computadores, internet, tv a cabo, celulares, vídeo games, etc. A cultura ocidental contribui na transição da antiga para uma nova concepção de infância, visto que nesta cultura as crianças têm acesso aos meios de comunicação, e acesso à informação equivalente a um adulto (BAQUERO e NARODOWSKI, 1994).

A infância desrealizada, sugerida pelo próprio nome, seria aquela em que a criança vive com a carência de condições básicas de sobrevivência, com difícil acesso aos novos suportes tecnológicos (FABRIS, MARCELLO e SOMMER, 2011).

A educação física na escola requer uma reflexão a partir dos sentidos do corpo, do movimento corporal, da prática, tornando as atividades expe-

riências corporais. Bondía (2002) chama atenção a pensar a educação a partir da experiência.

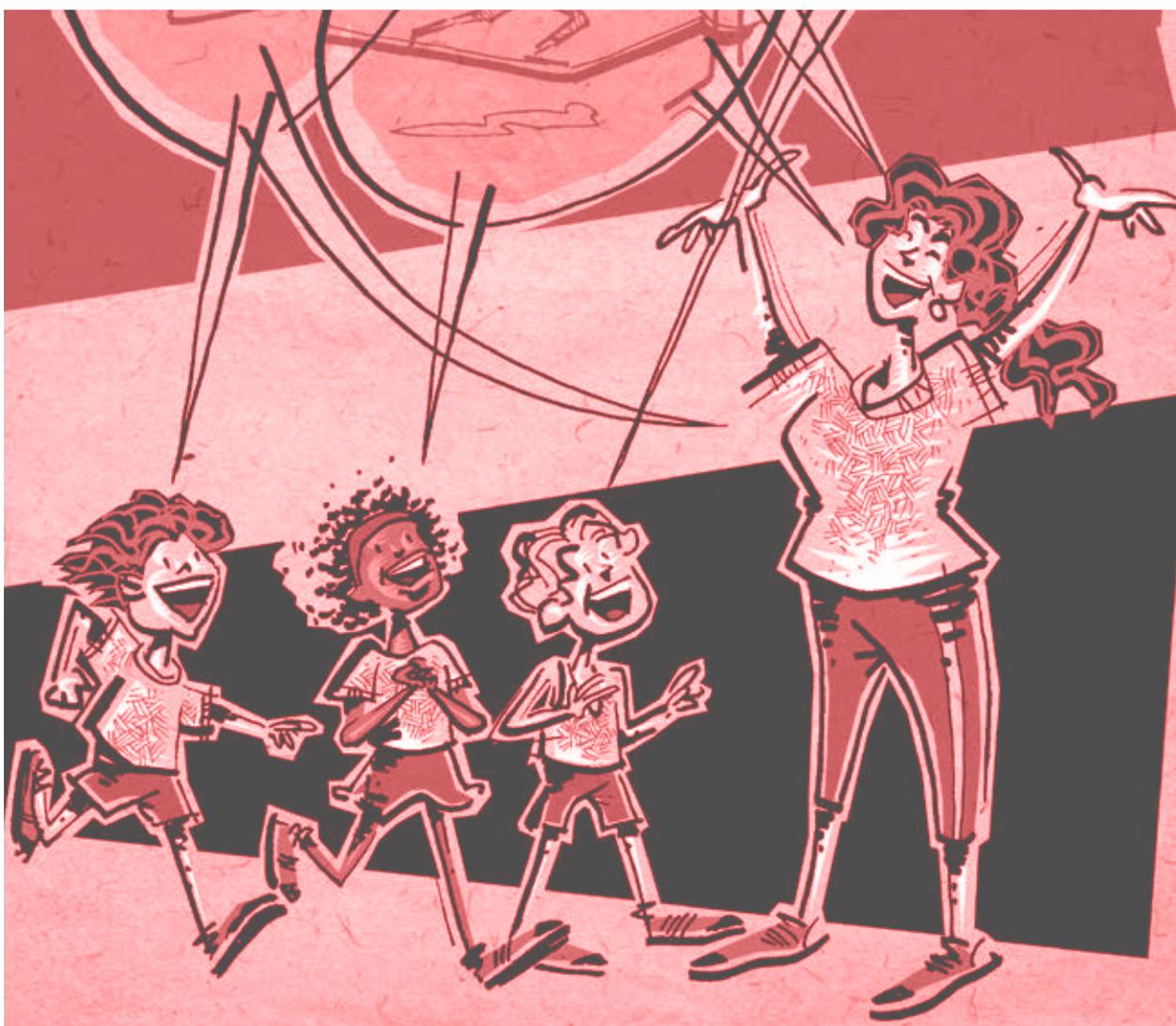
*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24)*

Com os meios de comunicação cada vez mais acelerados, com informações na velocidade do sinal elétrico, não há tempo hábil para viver, experi-

mentar, pensar, reviver, reexperimentar, repensar e refletir as ocasiões que proporcionam sermos tocados pela experiência.

A experiência tem se tornado cada vez menos frequente, nos transformando em indivíduos incapazes dela. Somos seres interpretativos de sentido, portanto, temos que experimentar, fazer, provar, ouvir, ver, estar e participar das práticas que relacionam o homem com o meio. A relação ser humano e meio ambiente deve se dar a partir desses aspectos do experimentar, do sentir e provar, utilizando dos sentidos em contato com os espaços, saboreando o que de melhor essas práticas possam oferecer.

Entretanto, somente a informação não é experiência, sendo quase o oposto de experiência, portanto, a informação por si só não permite a experiência (BONDÍA, 2002). Os alunos através de vários dispositivos são bombardeados todos os dias por informações; e muitas vezes, também os



bombardeamos de informações na própria escola. Preenchemos nosso planejamento de uma salada de informações que são transferidas aos alunos, no que diz respeito a educação bancária segundo Freire (2005). Não proporcionamos tempo suficiente pra transformar as práticas em experiências.

Nas aulas de educação física, devemos ter o cuidado para que os conteúdos não se tornem apenas informações, sem relação em um processo pedagógico, numa reflexão que leve em consideração os múltiplos aspectos das modalidades, tornando as práticas meros experimentos. O experimento também não é experiência, o experimento é repetível e previsível, já a experiência tem uma dimensão de incerteza, não é previsto, é a abertura para o desconhecido (BONDÍA, 2002).

Os esportes de aventura inseridos como conteúdo nas aulas de educação física, não devem ser apenas mais informações transmitidas aos alunos, devem ir além, afetando de algum modo, produzindo efeitos positivos, deixando uma marca e vestígios (BONDÍA, 2002). A interação entre os sujeitos (professores e alunos) com o objeto (os esportes de aventura) deve ir além do contexto prático de modo isolado, sem correlações com outras temáticas emergentes na sociedade, como as questões ambientais que norteiam a relação entre o homem e a natureza.

Concluindo a reflexão a respeito das alterações na vida moderna proporcionadas pela inserção das tecnologias da informação do cotidiano social e escolar, relacionando com o papel da educação física e a prática corporal numa concepção de cultura corporal, verificamos que não é utópico a relação harmoniosa da tecnologia e prática corporal. Porém, cabe uma reflexão quanto a contribuição de cada uma das partes, compreendendo que necessitamos das tecnologias, e que elas contribuem na formação do conhecimento. Devemos sempre analisar os pontos positivos e negativos quanto à relação indivíduo e tecnologia, sem perder a consciência dos valores essenciais de convívio social, assim como, a necessidade do movimento corporal, atribuindo desta forma, uma consciência corporal e tecnológica.

#### **ESPORTES DE AVENTURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**

Os esportes de aventura proporcionam possibilidades de manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer, potencializando mudanças pessoal e social. Durante essas atividades, o corpo passa a ser um receptor e emissor de informações, e não apenas instrumento de ação, despertando novas sensibilidades, e permitindo as experiências na relação do corpo com o meio.

***A experimentação dessas novas emoções e sensibilidades conduz os alunos a diferentes formas de percepção e de comunicação com o meio em que vivem, salientando o aspecto cooperativo, pois, os esportes de aventura, em sua maioria, ocorrem em grupos ou, no mínimo, em dois participantes, ou seja, existe a dependência de um colega para realização da prática de forma mais segura e prazerosa, proporcionando atitudes de confiança e respeito, não só com os companheiros, mas também com a natureza e o ambiente escolar.***

A educação física, por meio das experiências nas atividades de natureza, desenvolve nos alunos suas habilidades motoras, capacidades físicas e, até mesmo, muitos fundamentos esportivos específicos. As corridas de orientação, por exemplo, assim como a caminhada e outras atividades, podem ser utilizadas para satisfazer uma variedade de objetivos da educação física, oportunizando diferentes níveis de desenvolvimento: coletivo (habilidades cooperativas e de comunicação); pessoal (autoestima); cognitivo (tomadas de decisão e resolução de problemas); físico (aptidão e desenvolvimento de habilidades motoras).

As atividades de aventura não são apenas uma forma de oportunizar um entretenimento, atividade diferenciada nas aulas, mas, muito mais que isso, é uma forma de valorizar uma temática em ascensão social, já que nos dias de hoje podemos observar com certa facilidade e frequência, jovens e adolescentes e até mesmo crianças praticando tais atividades nos mais variados espaços, como *slackline* nos parques, arvorismo *indoor* em *shoppings centers*, *skate* nas praças, etc, demonstrando tais práticas como preciosas oportunidades para mudanças de comportamentos, atitudes e valores.

#### **METODOLOGIA**

As atividades foram desenvolvidas com alunos do ciclo I e II do ensino fundamental. A aulas visam a prática corporal das atividades dos esportes de aventura por meio das modalidades de corrida de orientação, *slackline*, arvorismo e *skate*. Ainda foram realizadas aulas de campo em parques da cidade, a fim de realizar as atividades já vivenciadas na escola.

As modalidades escolhidas para aplicação



prática nas aulas de educação física foram selecionadas de acordo com a afinidade e conhecimentos técnicos do pesquisador-participante, de acordo com as experiências das atividades em aulas anteriores. Outro aspecto relevante na escolha das modalidades foi a viabilidade estrutural e material para a realização das atividades, levando em conta os espaços físicos da escola. As atividades aplicadas durante as aulas serão descritas brevemente a seguir.

A primeira modalidade a ser explorada foi a corrida de orientação. Este esporte foi adaptado em suas regras para atender e se adequar às capacidades e conhecimentos pré-requeridos para a realização dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem ocorreu numa sequência pedagógica partindo do micro para o macro em relação aos aspectos de dimensão da prática.

A corrida de orientação consiste em realizar um percurso, passando pelos pontos pré-determinados identificados num mapa, no menor tempo possível. Num primeiro momento foi trabalhado a geolocalização em sala e na escola, através de mapas da sala e confecção de mapas da escola pelos alunos. Estes mapas foram utilizados para realização de um caça ao tesouro. No decorrer da sequência didática foi desenvolvido a corrida de orientação em espaço reduzido, para melhor compreensão da dinâmica da atividade, sendo utilizado a quadra como campo da modalidade e cones numerados como referência dos pontos de controle. A partir de então foi realizada a prática da modalidade por completo, utilizando os principais espaços da escola, devendo passar pelos prismas com auxílio do mapa. Esta atividade final foi realizada em equipes de cinco alunos.

A segunda modalidade desenvolvida foi o *slackline*. Atividade que consiste basicamente em andar sobre uma fita ligada a dois pontos fixos, como uma corda bamba. A iniciação a esta modalidade se dá em duplas, segurando na mão do participante. Assim que os alunos se sentirem mais seguros, serão estimulados a realizarem os movimentos soltando aos poucos a mão do parceiro.

O arvorismo foi desenvolvido em espaços alternativos na escola, utilizando colunas da quadra e árvores nos pátios do ambiente escolar. As cordas foram utilizadas para a travessia de um ponto a outro.

Na atividade com o *skate* foi desenvolvido um circuito, onde os alunos deveriam passar, e ao final das aulas eles poderiam modificar este circuito criando suas próprias manobras, utilizando o circuito e variando o grau de dificuldade.

Na última semana de atividades de aventura, houve uma aula de campo em um parque próximo da escola, para a realização das atividades de *slackline*, arvorismo e corrida de orientação, afim de realizar as atividades já vivenciadas na escola, porém, neste momento com o propósito da experimentação dessas práticas em contato e integração em um ambiente com características naturais, árvores, rios, terra, etc.

***Durante todo o processo, os alunos foram expostos às discussões e reflexões a respeito do assunto esportes de aventura, prática corporal e consciência ambiental, estimulando a ética da cooperação e do compartilhamento, com o propósito de promover atitudes de respeito, preservação e cuidado com o corpo, com os outros e os espaços, caracterizando a reflexão e nova ação consciente.***

Os dados foram analisados durante e após o desenvolvimento das atividades, observando e analisando atitudes de comportamento antes, durante e após as práticas, tanto no que se refere aos alunos, quanto a organização e visão da escola em relação às atividades, incluindo alunos, equipe pedagógica e administrativa, professores, funcionários e comunidade, em relação à execução das atividades e sua relevância e contribuição no desenvolvimento pedagógico.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante todo o período da pesquisa foi observado que o trabalho do professor de educação física é indispensável no processo emancipatório, colaboran-

do para que os alunos se tornem indivíduos críticos a respeito dos aspectos corporais, compreendendo a sua importância na formação humana integral.

Portanto, os esportes de aventura proporcionam a criticidade sobre a relação corpo/movimento, corpo/meio ambiente, movimento/sociedade.

Foi observado que os alunos possuem um desconhecimento sobre os esportes de aventura e da natureza, assim como, a não convivência com os parques e espaços naturais, gerando para alguns alunos um certo desconforto no primeiro contato com este ambiente natural. Portanto, o planejamento e as metodologias devem contextualizar as atividades dos esportes de aventura com relação a natureza.

O bom planejamento do professor é imprescindível, contemplando uma boa metodologia, materiais adequados, riscos e segurança, espaços para a realização da prática, além de um trabalho interdisciplinar, já que a reflexão quanto ao meio ambiente engloba aspectos de várias disciplinas. Sendo assim, trabalhar com os esportes de aventura na escola exigem esforços do professor.

Os esportes de aventura quando inclusos nas aulas de educação física escolar proporciona a cooperação, o respeito à natureza e aos outros, estimula o trabalho em equipe, além de motivar a prática de atividades físicas.

Sendo assim, é considerável viável e importante a inclusão dos esportes de aventura no contexto escolar, como um opção para novos paradigmas de educação física escolar e o movimento humano.

## ***Referências bibliográficas:***

- BAQUERO, R. e NARODOWSKI, M. ¿Existe la infancia? **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, ano 3, n. 4, p. 61-66, jul. 1994.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- FABRIS, E. T. H., MARCELLO, F. A. e SOMMER, L. H. Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 60, mal./ago. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. 5 ed. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIROUX, H. O pós modernismo e o discurso da crítica educacional. IN: SILVA, T. T. (Org). **Teoria crítica em tempos pós modernos**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. On postmodernism and articulation: An interview. **Journal of Communication Inquiry**, n. 10, p. 40-56, jun. 1986.
- LEFF, E. **Diálogo de saberes, saberes locais e racionalidade ambiental na construção social da sustentabilidade**. Cortez Editora. 2009.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NARODOWSKI, M. **Después de clase: desencantos de la escuela actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.



# *A criança de 5-6 anos e o processo de transição para o ensino fundamental: inquietações sobre o brincar*

---

## ***Veridiana Dallarmi Pellanda***

Professora de educação física da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Maringá  
Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná

**E-mail:** veridallarmi@yahoo.com.br

---

## ***Márcia Lopes Gonçalves***

Professora e pedagoga da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal Maringá e na Escola Municipal Dona Pompília  
Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná

**E-mail:** magves77@yahoo.com.br

---

### **RESUMO**

**C**om a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos e com a inclusão das crianças de seis anos de idade, muitas questões surgiram acerca de qual proposta curricular seguir, quais conteúdos trabalhar e de qual maneira seria o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Sendo assim, o presente artigo se propõe a analisar como ocorre essa transição e a importância da brincadeira neste processo. O objetivo desse texto é subsidiar o leitor para a compreensão do significado da brincadeira neste processo de transição, e a sua contribuição tanto no desenvolvimento infantil como também no processo de aprendizagem. Este estudo buscou o embasamento na psicologia histórico-cultural, nos referenciais teóricos que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e nos documentos que abordam a educação infantil, o primeiro ano do ensino fundamental e a transição de uma etapa para outra procurando compreender a criança, seus saberes, suas linguagens de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, respeitando suas especificidades e necessidades.

**Palavras-chave:** *Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento, Brincadeira, Aprendizagem, Transição.*

## INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que determina a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a chegada de crianças de seis anos no espaço escolar, muitas indagações surgiram a respeito do que ensinar, de qual currículo seguir e como proceder em relação à oferta de um ensino de qualidade para essas crianças. Dessa maneira, uma inclusão maior de crianças ocorrerá no sistema educacional brasileiro. A entrada das crianças de 5-6 anos na escola tornou-se, portanto um tema a ser repensado e refletido assim como o papel da brincadeira neste processo.

***Sendo assim, o que se busca neste artigo é analisar como se dá a transição para o ensino fundamental das crianças de 5-6 anos, bem como o papel da brincadeira neste processo, uma vez que nos últimos anos muito se tem falado sobre a criança pequena e sua escolarização. Porém, ainda há muito que se caminhar e contribuir nesta temática. Esta preocupação e estudo em relação à infância vem trazendo grandes avanços e também questionamentos, o que permite olhar para essa criança como um ser único, repleto de potencialidades, especificidades e características próprias.***

Para isso, se fez necessário compreender o papel da brincadeira no processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, segundo a psicologia histórico-cultural, bem como analisar os referenciais teóricos com intuito de entender o processo de aprendizagem da criança nesta faixa etária e verificar nos documentos, tanto do Ministério da Educação (MEC) quanto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), quais as discussões acerca da transição da criança para o ensino fundamental.

No contexto da escola se produz, se transmite, se reinventa e se pratica cultura. A criança é um sujeito histórico e social, por isso quanto maior o acesso às diferentes linguagens, situações, experiências, maior será seu repertório imaginativo.

Toda pesquisa surge de um questionamento,



de uma dúvida. Segundo Prodanov e Freitas (2013), buscar respostas para os questionamentos que surgem no nosso cotidiano, partem de uma indagação. Assim, pesquisa neste sentido é

*um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.44)*

Para isso, entende-se que o estudo proposto, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p.44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos (...), há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”.

Dessa forma, a base teórica dessa pesquisa é embasada em obras literárias, artigos científicos e documentos que subsidiaram a fundamentação teórica, de tal forma que venha responder os questionamentos da temática proposta subsidiando todo o processo de construção do artigo.

Este estudo abordará num primeiro momento, o desenvolvimento e a aprendizagem segundo a psicologia histórico-cultural; o papel do brincar e da brincadeira, os períodos de desenvolvimento infantil e por último um parecer sobre o que dizem os documentos do MEC e das Diretrizes Municipais de Curitiba no que se refere ao processo de transição de uma etapa escolar para outra, no caso da educação infantil para o ensino fundamental.

## **A CRIANÇA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Muito se tem falado sobre a criança e sua escolarização. Esta preocupação e estudo em relação à infância, trouxe grandes avanços, o que permitiu olhar para a criança não mais como um adulto em miniatura, mas sim como um indivíduo repleto de potencialidades, especificidades e características próprias.

Para isso, a base teórica desse estudo dá-se a partir da teoria da psicologia histórico-cultural, iniciando com os conceitos acerca do desenvolvimento e a aprendizagem. Desde o início do seu desenvolvimento, os indivíduos vão desenvolvendo funções psíquicas que são chamadas de elementares ou primitivas, originadas biologicamente e que são comuns a homens e animais, como a atenção e a memória involuntárias. Em contato com o meio social, com a cultura, este indivíduo vai desenvolvendo novas estruturas, mais qualificadas e complexas, denominadas de funções psíquicas superiores como, por exemplo, a memória mediada, atenção

voluntária, pensamento abstrato, entre outras, que se transformam a partir do desenvolvimento histórico-cultural do homem. (SILVA E MATA, 2014).

Com intuito de esclarecer a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, Vygotski (1995 *apud* Pasqualini 2009, p. 33) ressalta que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Com isso, Vygotski afirma que não há uma função psíquica melhor do que a outra ou que uma aniquila a outra, pelo contrário, a relação entre elas se explica por meio de uma categoria denominada de superação, sendo assim, as funções elementares são superadas pelas funções superiores, é um processo.

Segundo Barros e Pinheiro (2012), a partir dessas interações sociais como espaço de internalização de significações da cultura, Vygotski anuncia a lei genética geral do desenvolvimento cultural “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes (...) a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”. (VYGOTSKI, 1931/1995, p.150 *apud* BARROS E PINHEIRO 2012, p.04)

Para aprimorar e entender melhor as funções psicológicas superiores, Vygotski propôs o uso dos signos como um meio auxiliar para a solução de tarefas psicológicas. Vygotski salienta:

*(...) a criação e o emprego de estímulos artificiais, na qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias, precisamente, é a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar. (VYGOTSKI, 1995, citado por Lazaretti e Vieira 2009, p. 3103)*

Segundo Queiroz *et al* (2006), o emprego de instrumentos, signos ou ferramentas caracteriza a atividade humana dando a ela um caráter mediado. Porém, há diferença entre eles: instrumentos influenciam a ação humana e são externamente orientados; já os signos são meios dirigidos ao controle do indivíduo e são orientados internamente.

Há vários exemplos de signos como: a fala, os cálculos matemáticos, as obras de arte, a leitura, a escrita, os diagramas, mapas, desenhos, entre outros. O domínio destes signos é o que determina o desenvolvimento das funções psíquicas. Neste sentido, “se a condição biológica, natural, do indivíduo não é suficiente para viver em sociedade, é ela, a vida social, que cria novas necessidades”. (LAZARETTI; VIEIRA, 2009, p.3103). Ou seja, o indivíduo é muito mais do que o biológico, ele é cultural e social. Sendo assim, a criança vai se desenvolver se ela tiver instrumentos para isso, se participar de ambientes que propiciem sua aprendizagem expandindo assim suas vivências e experiências.

Para Vygotski (1998 *apud* Queiroz *et al* 2006, p.171)

*a criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, definidas e codificadas, que são constantemente ressignificadas e apropriadas pelos sujeitos em relação, constituindo-se, assim, em motores do desenvolvimento.*

Estar inserido na sociedade e na cultura local convivendo com o outro, oportuniza a formação e uma identidade cultural, pois “desde o nascimento, o indivíduo internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social” (VYGOTSKI 1987,1991 *apud* PIMENTEL, 2007 p. 222). É fundamental o indivíduo sentir-se pertencente e contribuindo com o meio no qual está inserido. As relações que se estabelecem em situações coletivas e a interação com o outro torna seu comportamento social e cultural. Leontiev afirma que:

*(...) a criança no curso de seu desenvolvimento penetra ativamente no mundo das relações humanas que a rodeia, assimilando as funções sociais das pessoas, as normas e regras de comportamento socialmente elaboradas. (Leontiev, 1987 citado por Silva e Arce 2010, p.129)*

Desta forma, o ambiente educacional, no qual a criança está inserida, é o espaço social onde mudanças significativas no seu desenvolvimento ocorrerão. Expande-se a possibilidade de entrar em contato com regras sociais, estabelecer vínculos afetivos diferentes daqueles que acontecem no ambiente familiar e o amadurecimento dos processos de aprendizagem. Vygotski destaca que o afeto é um fator primordial para o desenvolvimento psíquico em todas as etapas do desenvolvimento infantil e que afeto e intelecto caminham juntos sendo consideradas funções psíquicas inseparáveis. (PASQUALINI, 2009)

***Vygotski ainda definiu o desenvolvimento intelectual do indivíduo de duas formas: o nível de desenvolvimento real que é aquilo que a criança já assimilou e aprendeu; e o potencial, aquilo que ela necessita da assistência de outra pessoa para poder realizar. O caminho que a criança percorre entre aquilo que ela já sabe fazer e aquilo que ela necessita de ajuda para realizar é definido como zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal***

***é definida por Vygotski (citado por Oliveira 1998, p.60) como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de crianças mais capazes”.***

Analisando este conceito de Vygotski, fica a cargo do professor uma responsabilidade muito grande no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Faz-se necessário um trabalho voltado para a interação entre professor x alunos, alunos x alunos fazendo com que dividam entre si diversos conhecimentos e promovendo o desenvolvimento de todos.

#### **OS PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O PAPEL DO BRINCAR E DA BRINCADEIRA**

Nos estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil Leontiev (2001 citado por Pasqualini 2009) destacou que cada estágio deste desenvolvimento deveria ser caracterizado por uma atividade principal. Na idade pré-escolar a atividade principal da criança é o jogo ou a brincadeira. Neste momento, a criança utiliza-se de objetos e procura por meio da sua imaginação fazer aquilo que o adulto faz, ou seja, durante a brincadeira a criança imita o comportamento do adulto frente a situações do cotidiano. Assim, a criança começa a adquirir regras sociais que contribuirão para a sua formação.

Mukhina (1996 citado Pasqualini 2013, p.89) afirma que “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos”. É possível então dizer que o desenvolvimento psíquico da criança depende do contato com o mundo que a cerca.

Após o período pré-escolar, a passagem da criança para a próxima fase de desenvolvimento se caracteriza com a entrada dela na escola e a atividade principal nesta etapa segundo Leontiev (1978 *apud* Facci 2004) passa a ser o estudo. Neste período, a criança ingressa na escola e é justamente nesta fase o momento de aprender coisas diferentes, além de tudo aquilo que o adulto sabe e que irá compartilhar com ela. Anteriormente, a criança imitava o comportamento do adulto e também o reeaborava. Esta nova etapa lhe proporcionará a aquisição de conhecimentos que o adulto já domina.

Segundo Pasqualini (2013, p.92) não existe uma ruptura entre esses períodos, pois a fase pré-escolar e escolar se assemelha por apresentar o mesmo objetivo que é “penetrar no mundo adulto”. Neste momento, o

comportamento da criança começa a sofrer mudanças em virtude das exigências estabelecidas neste período de sua vida. Ela passa a ser cobrada em relação à sua aprendizagem e para que haja desenvolvimento, começa a existir questionamentos por parte da escola e das pessoas que convivem com ela. A criança começa a ter responsabilidades frente aos estudos e isso a faz pensar que está exercendo uma atividade importante cujo resultado é adquirir o conhecimento que o adulto já possui. Por meio do estudo, se concretiza uma relação de comunicação constante entre a criança e as demais pessoas que convivem com ela, como também a aprendizagem de conhecimentos que auxiliarão no seu desenvolvimento.

***A educação formal é indispensável neste processo porque permite que a criança explore e tenha maior curiosidade sobre o mundo que a cerca e isso não se dá de forma isolada, e sim por meio do convívio social e da interação. No espaço escolar, a criança conta com a mediação do professor, e também dos outros parceiros mais experientes, para que conheça e compreenda a realidade na qual vive. Nos momentos do brincar o professor pode exercer o papel de orientador e, com isso, conduzir a criança a construir conhecimentos e possibilitando o seu desenvolvimento psíquico.***

Desse modo, o brincar é uma atividade fundamental para qualquer criança. Ao brincar ela aprende coisas que auxiliam no seu pleno desenvolvimento como: aprende a explorar o seu corpo e o espaço, imita situações do seu cotidiano, constrói fantasias, desenvolve sentimentos, estabelece amizade por meio da interação com outras crianças, raciocina, desenvolve a sua linguagem, enfim, pela brincadeira a criança insere-se num mundo cultural do qual ela começa a fazer parte. Pelo jogo e pela brincadeira vai se apropriando do mundo concreto reproduzindo as ações dos adultos, se apropria dos objetos observando a maneira como o adulto interage com eles. Durante o seu desenvolvimento, a criança vai tomando consciência dos objetos à sua volta e das ações humanas “tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”. (LEONTIEV, 1998b, p.121 *apud* FACCI, 2004, p.69)

No momento do brincar, a criança percebe-se como um ser social e pode compartilhar suas experiências no contato com outras crianças possibilitando assim uma aprendizagem. Por meio da brincadeira começa a fazer parte de um mundo repleto de cultura refletido pela sociedade à qual pertence. Como ainda não é capaz de dominar grandes operações e cumprir com as exigências das ações humanas, é brincando que ela vai entendendo o mundo dos adultos. Para Elkonin (1987 citado por Facci 2004, p.69), o principal significado do jogo nesta fase “é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas”.

Como a brincadeira é uma atividade primordial para a criança, pode-se dizer que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, visto que durante o brincar vai estabelecendo relações com o outro e com o meio social no qual está inserida. Apresenta características importantíssimas para o desenvolvimento dos pequenos: a imaginação, a imitação e a regra. Ao mesmo tempo em que resolve de forma independente um problema, necessita de auxílio e/ou orientação para solucionar outros que vão surgindo no decorrer do processo (WAJSKOP, 1995).

Na perspectiva histórico-cultural, Wajskop (1995, p.66) define o brincar como

*uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável.*

A criança faz de conta que é um adulto criando situações imaginárias e para quem observa parece ser algo fácil, pois assim pode criar, interpretar, modificar a realidade à sua volta e a si mesma. Na verdade, tudo isso se torna um desafio para a criança. No momento do brincar, procura reproduzir comportamentos e atitudes do adulto que muitas vezes ainda não é permitido a ela (como cozinhar, dirigir, etc...). Porém brincando ela pode!

De acordo com Leontiev (2001 citado Pasqualini 2006, p 88) a criança “reproduz as ações do adulto livre do aspecto operacional, que ela ainda não domina nem pode dominar”. Na maioria das vezes parece que a criança tem uma imaginação muito aguçada e que isto é um ato natural e espontâneo por parte dela. Porém Vygotski (2002) citado por Pasqualini (2013) esclarece que a imaginação surge a partir da brincadeira não sendo o inverso disto, dessa forma a criança precisa brincar para que a sua imaginação seja concretizada.

Ao mesmo tempo em que a brincadeira parece ser um momento tão livre, é nesta atividade que o desenvolvimento psíquico se estabelece promovendo o autodomínio da conduta moldando a sua personalidade. Desta maneira “na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas

a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato.” (PIMENTEL, 2007 p.227).

Para Vygotski a brincadeira

*Cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKI, 1984, p.114 citado por Wajskop 1995, p.67)*

Assim, a brincadeira é um espaço de grande aprendizagem infantil, onde acontece a integração entre os brincantes, problemas são resolvidos, hipóteses são formuladas, significações são construídas, regras são apreendidas e vínculos são estabelecidos. Toda a riqueza imaginária vai se estabelecendo a partir do que ela vivencia, do meio que está inserida, dos estímulos que recebe. Assim, vai recriando a partir da realidade vivida o que ela quer ser ou representar, cria situações imaginárias (PIMENTEL, 2007).

Por meio da ludicidade, a aprendizagem se expande e, com isso, regras e soluções vão sendo incorporadas nas suas relações, nas suas brincadeiras, favorecendo a consolidação do pensamento abstrato.

***Ao brincar a criança estabelece relações com o outro e sua experiência se amplia. Há uma incrível construção de culturas fundada nas interações que as crianças estabelecem com seus pares. É necessário observar os espaços e tempos que as crianças têm para brincar, dentro e fora da escola, e compreender que o “brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal constitui um direito a ser assegurado na vida do homem”. (BORBA, p. 42, 2007).***

#### **PROCESSO DE TRANSIÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS...**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, foi elaborado com o intuito de servir como um guia acerca da organização

dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixa etária, no caso para crianças de 0 a 6 anos. É composto por três volumes.

Na organização do tempo didático que é “o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças” (BRASIL, p.54, vol. 1, 1998) são propostas três modalidades: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. Dentre as várias possibilidades de atividades permanentes que são realizadas diariamente está a brincadeira.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol.1, p.27,1998)

*para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.*

Brincar é fundamental para a criança e para sua aprendizagem, além de melhorar sua autoestima e relacionar-se com o meio em que está inserida. Porém, o professor tem papel importantíssimo neste processo, suas observações e intervenções se fazem necessárias a fim de oferecer materiais e espaços adequados permitindo que a capacidade imaginativa seja enriquecida e tornem-se ainda mais criativas.

Ao brincar, os objetos e os espaços têm significados próprios e as crianças acabam recriando situações vividas por elas, suas experiências são colocadas em evidência. Assim ela vai tendo autonomia na escolha de espaços e companheiros para brincar e criar a partir da sua realidade. Dessa maneira

*pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, 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. (Brasil, vol.1, 1998, p. 28)*

O RCNEI (1998) aborda ainda que o brincar se apresenta por meio de categorias de experiências que podem ser agrupadas em três modalidades: as brincadeiras de faz de conta; o brincar com materiais de construção e o brincar com regras. O brincar de maneira diversificada “propicia a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.” (BRASIL, vol.1,1998 p. 28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) reforçam que as propostas curriculares para a educação infantil devem garantir o máximo possível de experiências diversificadas

com as diversas linguagens existentes, a fim de que a criança possa perceber o mundo à sua volta por meio de imagens, sons, movimentos, falas e escritas e que para esse processo acontecer, a valorização do lúdico, das brincadeiras e das culturas infantis é imprescindível. Sendo assim,

*é necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens” (BRASIL, 2013, p.94).*

Outro ponto levantado diz respeito ao planejamento, é preciso estar atento para que as linguagens não sejam trabalhadas isoladamente e descontextualizadas, para que as aprendizagens se tornem mais significativas.

No município de Curitiba tem-se as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006). Estão divididos em quatro volumes: Princípios e Fundamentos; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Especial, Integral e EJA.

O volume dois aborda a educação infantil. O mesmo apresenta eixos norteadores para o trabalho com esta modalidade de ensino e os estudos e reflexões dos profissionais que atuam com a criança de 0 a 6 anos.

A partir das discussões, chegou-se a três eixos articulares do trabalho: Infância, Tempo de Direitos; Espaços e Tempos Articulados e Ação Compartilhada. Assim como os demais documentos, este ressalta a importância das interações de qualidade entre adultos e crianças, bem como o contato com diferentes expressões artísticas e diferentes linguagens.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil Municipal de Curitiba (2006, p.49) “o brincar é o fio condutor da Educação Infantil”. Desse modo, pode-se dizer que o brincar deve ser uma atividade permanente nessa fase escolar, pois propicia a troca de experiências por meio das interações que ocorrem entre as crianças e serve como instrumento para promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Em relação à passagem da educação infantil para o ensino fundamental, sugere-se que se deve trabalhar com as crianças realizando visitas na possível nova escola que irão frequentar e envolvendo todos neste processo: família, crianças, professores e nova escola, sem deixar de levar em conta as curiosidades e saberes desta criança, pois é um momento de grande mudança e muito significativo para ela.

Observa-se até o momento que os documentos analisados demonstraram a importância que se

dá ao brincar na educação infantil retratando a preocupação da psicologia histórico-cultural quanto à educação como humanização dos indivíduos e ressaltando a importância das relações sociais.

Seguindo para o ensino fundamental, o Ministério da Educação elaborou um documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*.

***Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, foi elaborado este documento com intuito de oferecer orientações pedagógicas para auxiliar o processo de inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. Porém, é necessário considerar que um documento sozinho não é capaz de assegurar uma educação de qualidade, para isso é necessário levar em consideração as condições de trabalho dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.***

Este documento tem a intenção de orientar e reafirmar a “importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo de diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental” (BRASIL, 2007, p. 08) e está organizado na forma de nove textos.

O primeiro texto busca refletir sobre a infância, sua singularidade, a escola e os desafios colocados para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. A autora ressalta que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, há crianças e que todas são sujeitos da história e da cultura. As instituições acabam por fazer uma fragmentação entre as etapas, o que segundo Kramer<sup>1</sup> (2007) deveria ser indissociável.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, muitas dúvidas e desafios surgiram, porém antes de tudo deve-se levar em conta a criança,

*é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por*

1 Texto 1 - *A infância e sua singularidade*. Sonia Kramer. Presente no documento ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007)

*adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2007, p.20)*

O texto três aborda reflexões sobre o brincar, partindo do princípio que é da natureza da criança. No momento em que as crianças de seis anos estão chegando para compor o ensino fundamental de nove anos, busca-se refletir o papel desse brincar nos tempos e espaços da escola e das salas de aula, bem como o lúdico como norteador das práticas pedagógicas, levando essa temática para estudos, para a formação continuada e para o planejamento.

Borba (2007) afirma que, com o passar dos anos, o brincar vai ficando cada vez mais restrito nos espaços e tempos da escola, pelo fato de que se atribui ao tempo da brincadeira como um tempo perdido. Segundo a autora

*essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. É essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. (BORBA, 2007, p.35)*

Dessa maneira deve-se olhar para a brincadeira como experiência de cultura e não simplesmente como um mero recurso didático.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006 que instituiu o ensino fundamental de nove anos e com a inclusão das crianças de seis anos de idade, muitas questões surgiram acerca de que proposta curricular seguir, que conteúdos trabalhar e de que maneira seria o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental.

Ao analisar os documentos que regem a educação no país, nota-se que os mesmos tratam da educação infantil e do ensino fundamental de forma distanciada, não há grandes registros que delineiem a transição de uma etapa para a outra. Fala-se muito do brincar na educação infantil e em alguns momentos cita-se que este brincar deveria fazer parte também do ensino fundamental, preferencialmente nos anos iniciais, mas nada muito claro quanto à transição.

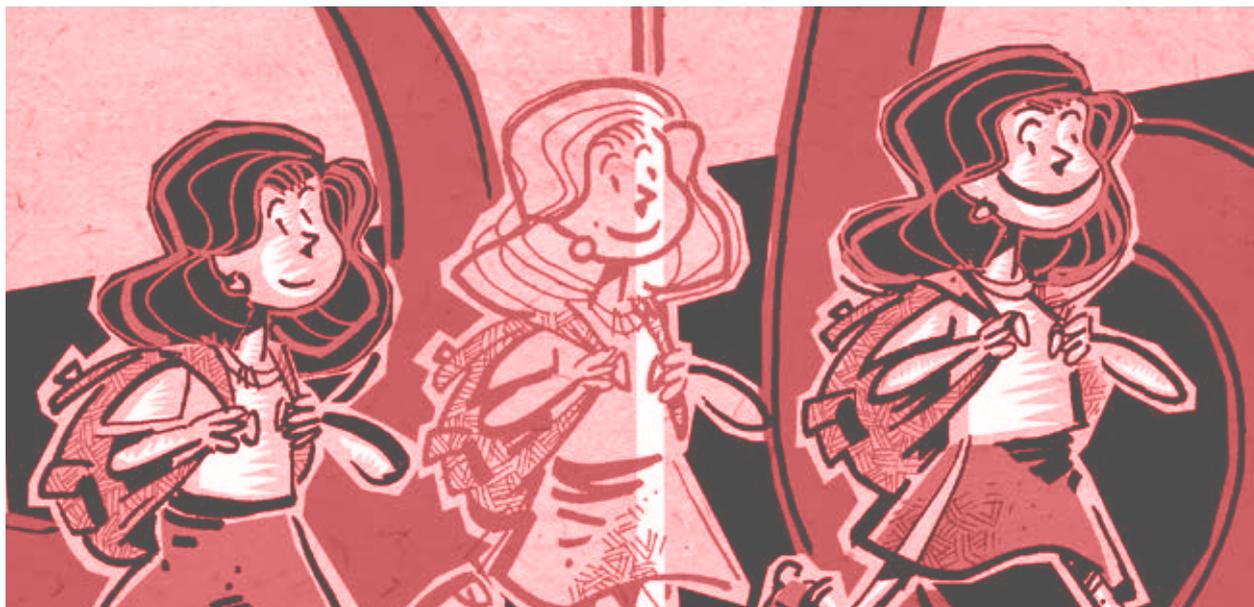
***A brincadeira, como se vê neste estudo, favorece o desenvolvimento psíquico da criança, contribuindo para a sua aprendizagem independente da etapa***

***de ensino na qual ela esteja. Por meio da brincadeira há o desenvolvimento da linguagem concretizando a apropriação das funções superiores na criança como, por exemplo, o pensamento e a imaginação. Desta forma a criança começa a perceber o mundo a sua volta adquirindo conhecimentos e modificando o seu comportamento.***

Na educação infantil a brincadeira é valorizada durante todo o seu processo, como uma experiência de cultura e assim também deveria ser nos anos iniciais do ensino fundamental, como também no processo de transição. Se a criança brinca e vive intensamente a idade pré-escolar, ela conseguirá estabelecer todas as relações apontadas aqui pelos diferentes autores e ter uma vasta experiência cultural, isso significa que estará preparada para os desafios que vai encontrar no decorrer do ensino fundamental, o qual tem como atividade principal o estudo, significa que ela terá avançado no autodomínio de sua conduta.

É perceptível que, segundo a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da criança não se dará espontaneamente ou naturalmente, é errôneo pensar que simplesmente com o passar do tempo ela se desenvolverá. Para que isso aconteça, para que ela desenvolva seu psiquismo a criança precisa aprender. A aprendizagem nesse sentido é que vai promover a apropriação da cultura, bem como as relações que estabelece com o meio social e o professor é fundamental neste processo.

Ao término desse trabalho, fica visível que ainda há muito que ser discutido e revisado, principalmente no que diz respeito à criança como sujeito da sua história, à periodização do desenvolvimento infantil e ao papel do professor e da escola neste processo, incluindo questões referentes ao planejamento e ações que venham garantir uma educação humanizadora para todos. Cabe ainda ressaltar que as administrações públicas possuem um papel fundamental neste processo de transição da criança e na sua formação em geral, não ficando a responsabilidade somente a cargo da escola e do professor. Administrações municipais e estaduais devem oportunizar propostas que viabilizem as condições necessárias para que isso aconteça efetivamente. Oportunizar cursos de capacitação ao profissional de forma a garantir um trabalho apropriado e que traga resultados positivos e de qualidade, recursos humanos e materiais que possam contribuir na sua prática diária. Essas são algumas das ações que devem ser realizadas para que a escola possa desenvolver um trabalho com propósitos concretos, mas deve ter a garantia de políticas públicas para que seu trabalho seja concretizado.



## Referências bibliográficas:

- BARROS, J. P.; PINHEIRO, F.P.H.A. **Brincadeira e educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural**. Revista de Psicologia. Universidade Federal do Ceará. Vol. III / nº 1 (Janeiro-Junho 2012).
- BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. IN: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2ªed.,2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** Brasília: MEC/SEB, 2ªed.,2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba, 2006**.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: Educação Infantil**. v.2,3ª ed. 2010.
- FACCI, Marilda G. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol.24, n.62, p.64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAZARETTI, I. M. **Interlocuções entre aprendizagem, desenvolvimento cultural e educação escolar: um tema necessário na formação de professores**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.
- PASQUALINI, Juliana. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. **A periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**. In: MARSIGLIA, A. C. (org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p.71-97.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo, FEEVALE, 2013.
- QUEIROZ, N. L. N; MACIEL,D.A.; BRANCO,A.U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia. Universidade de Brasília, 2006, 16(34), 169-179.
- SILVA, Janaina C.; ARCE, Alessandra. **Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados a Educação Infantil: uma análise a luz da psicologia histórico-cultural**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p.119-135, set. 2010.
- SILVA, Graziela L. R. da; MATA, Vilson Aparecido da. **Fundamentos Psicológicos e Pedagógicos no Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília/Curitiba: MEC/UFPR; 2014, 120p.
- WAJSKOP, G. **O brincar na Educação Infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, fev.1995, n.92, p. 62-69.



# *Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada*

---

***Claudia Mara da Silva***

Professora da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal de Educação Especial Tomaz Edison de Andrade Vieira  
**E-mail:** abcclaudiamara@gmail.com

## **RESUMO**

**E**ste artigo se propõe a analisar as estratégias de alfabetização na educação especial na área da deficiência intelectual, assim como relatar a experiência de uma professora de Escola Especial Municipal, atuante há mais de 15 anos na área da deficiência intelectual, que se utilizou de uma proposta diferenciada e acreditou na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos com tal metodologia. Como objetivos foram postos a necessidade de averiguar a relevância de adaptações nas atividades apresentadas ao aluno com deficiência intelectual, a relação do conteúdo e a forma de trabalho na alfabetização, bem como o rendimento do estudante com a utilização dessa proposta. Foram analisados cinco alunos com idade cronológica de 10 anos, todos frequentando Escola Especial Municipal. Com a exploração dos materiais utilizados no processo de aprendizagem essa prática evidenciou uma forma de alfabetização inovadora. O estudo traz as principais características de deficiência intelectual, os métodos de alfabetização que fundamentam essa proposta e sua aplicabilidade. Na finalização do trabalho são demonstrados os resultados obtidos e a importância dos processos alternativos de alfabetização na área da deficiência intelectual com a finalidade de evitar que tentativas fracassadas interfiram na motivação de aprendizagem da leitura e escrita desses alunos.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Alfabetização, Deficiência Intelectual.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva um aprofundamento com bases científicas e empíricas, e consequentes intervenções no campo das estratégias para alfabetização destinadas ao deficiente intelectual e às pessoas com dificuldade de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa ação, que conforme define Pimenta (2005), é uma pesquisa cujo problema surge de um contexto e tem em seus objetivos a análise de metodologia de intervenção que auxiliem na busca de solução que atenda as demandas do grupo com o qual se trabalha.

Segundo recomendações oficiais arroladas em BRASIL (1997, 1998, 2007), para alunos com deficiência intelectual<sup>1</sup>, devem ser analisadas e postas em prática adaptações no currículo, que favoreçam um rendimento escolar satisfatório e que leve em conta a ampliação dos seus processos cognitivos, visando a construção e o domínio da linguagem escrita.

Dessa maneira o objetivo desse estudo é investigar a eficácia de um método de alfabetização para deficientes intelectuais e pessoas com dificuldade de aprendizagem, organizado com base em métodos já existentes, dentre eles o Método Fonético e o Método Sodré, aplicado desde 2006, denominado de Desafios do Aprender.

Com intervenções norteadas pelos documentos oficiais e por um corpo sólido de autores que destacam a atuação na educação especial, pretende-se registrar as ações empregadas e pôr à prova seus impactos sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, se define como problema a ser identificado, questão central desse estudo: que perspectivas de alfabetização para deficientes intelectuais e pessoas com dificuldade de aprendizagem são possíveis a partir de uma proposta diferenciada das utilizadas no ensino comum e das tradicionalmente utilizadas na educação especial?

***Justifica-se socialmente esta pesquisa ação, mediante o apresentado por Guebert (2013), que diz que com base em dados oficiais que indicam que apesar da ampliação da oferta e do acesso aos alunos à educação especial, são ainda pouco satisfatórios os níveis de alfabetização e letramento ao final da educação básica. Deve-se levar em***

***consideração que as recomendações oficiais com referência às mudanças nos currículos se mostram gerais e excessivamente teóricas.***

***Sem o desenvolvimento dos atos de ler e escrever, se torna inviável o seguimento da vida acadêmica do aluno.***

No campo acadêmico, as pesquisas ainda são incipientes no sentido de tecer análise sobre as estratégias de aprendizagem que buscam dar aquisição de leitura e também letramento ao deficiente intelectual. Também há pouca concordância nos referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores, embora suas práticas de intervenção se assemelhem. Através desse olhar, o presente estudo se propõe a ampliar o debate acerca da temática e a somar, assim como aprender mais, diante do possível intercâmbio de saberes gerados no espaço acadêmico.

A proposta de alfabetização apresentada neste material é utilizada em várias escolas que trabalham com a modalidade de educação especial no Brasil e também por professores de classes especiais e salas de recursos em escolas comuns. A proposta da metodologia surgiu de uma dúvida simples: alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem precisavam aprender a ler e escrever, mas como? A ação pedagógica jamais poderia acentuar o 'não aprender' e sim encontrar uma forma adequada de aprendizagem que atendesse às diversas singularidades encontradas em sala de aula.

O presente trabalho objetiva elencar a necessidade de identificar quais as barreiras e os facilitadores da alfabetização a partir de uma estratégia diferenciada das que são tradicionalmente utilizadas na alfabetização de alunos com deficiência intelectual e dificuldades na aprendizagem.

E também a importância de: mapear as estratégias desenvolvidas para alfabetização de alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem; realizar ajustes necessários na proposta de alfabetização Desafios do Aprender, diante de análise de arcabouço teórico; subsidiar novas estratégias, visando ampliar a efetividade do processo de alfabetização para alunos com deficiência intelectual e dificuldade na aprendizagem.

## DESENVOLVIMENTO

É necessário definir teoricamente o objeto central da pesquisa e suas adjacências, dando os contornos

<sup>1</sup> Para definir deficiência intelectual, utilizo os autores Pacheco (2007), González (2007), Carvalho (2001), Stainback e Stainback (1999), que caracterizam esse conceito, de maneira simplificada, como atraso significativo em seu processo cognitivo.

importantes para descrever o que se pretende desenvolver. Os conceitos trabalhados são os de deficiência intelectual, aprendizagem aplicada ao deficiente intelectual, alfabetização e deficiência intelectual, estratégias de ensino aplicadas ao deficiente intelectual.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Como inicialmente se define, o conceito de deficiente intelectual é norteado pelos estudos de Pacheco (2007), González (2007), Carvalho (2001), Stainback e Stainback (1999), que caracterizam esse conceito, de maneira simplificada, como atraso significativo em seu processo cognitivo. Porém, é imprescindível ampliar o entendimento sobre o tema a partir de uma descrição mais complexa. O termo 'deficiência intelectual' vem sendo usado desde o ano de 2001, quando no momento da Declaração de Montreal definiu-se como sendo o termo mais propício para designar os indivíduos com déficits cognitivos que interferem em processos sócio-educativos. Segundo Januzzi (1992) indivíduos com deficiência intelectual já foram, ao longo da história, chamados de: idiotas, oligofrênicos, retardados mentais, deficientes mentais até que finalmente se chegasse ao termo deficiente intelectual. Adotado também pelo mais importante manual médico da área da saúde, a CID10 - Classificação Internacional de Doenças, a partir de 1997, o termo deficiente intelectual é entendido '*por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência*' (CID 10, 1997).

Para determinar qual o nível de comprometimento intelectual, a Associação de Psiquiatria Americana define na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, a chamada DSM IV, a gravidade do retardo mental, baseada em avaliações<sup>2</sup> de funcionamento intelectual abaixo

da média, acompanhadas de limitações significativas de ao menos duas áreas de habilidades, que surge antes do indivíduo completar 18 anos. Abaixo uma tabela ilustrativa:

Retardo mental leve	QI de 50 a 70
Retardo mental moderado	QI de 35 a 50
Retardo mental severo	QI de 20 a 35
Retardo mental profundo	QI abaixo de 20
Gravidade inespecífica	Avaliação não aplicável

Fonte: DSM IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 1995

Outros protocolos podem ser instrumentos para identificar a deficiência intelectual, que podem ser mais aprofundados com o processo de pesquisa, porém uma única abordagem de diagnóstico não determina as áreas de necessidades, essas áreas devem ser determinadas através de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas.

De acordo com o grau de apoio que a pessoa DI necessita em um ambiente, o comprometimento pode ser classificado, segundo Winnick (2004), como:

- Intermitente: apoio de curta duração durante momentos de transição em determinadas situações.
- Limitado: apoio regular durante um período curto de tempo, o treinamento para o trabalho por exemplo.
- Apoio extensivo: apoio constante, sem limite de tempo, com comprometimento regular.
- Apoio generalizado: apoio constante e de alta intensidade, possível necessidade de apoio para a manutenção da vida.

Atualmente uma parcela considerável da população escolar apresenta síndromes, deficiências, dificuldade de aprendizagem e transtornos. Podemos fazer uma comparação entre as nomenclaturas.

### QUADRO COMPARATIVO:

SÍNDROME	TRANSTORNO	DEFICIÊNCIA	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
Síndrome é o nome que se dá a uma série de sinais e sintomas que, juntos, evidenciam uma condição particular. A síndrome de Down, por exemplo, inclui deficiência intelectual, hipotonia, e outras categorias que variam de acordo com cada indivíduo acometido pela síndrome.	Termo usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência em funções pessoais. Os transtornos têm sua origem de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID - 10, 1992; p. 236)	É um desenvolvimento insuficiente, em termos globais ou específicos, que pode ocorrer na área física, intelectual, auditiva visual ou múltipla. (quando atinge duas ou mais dessas áreas).	A dificuldade para aprender é considerada um sintoma que engloba quatro fatores: - orgânico - específico - psicógenos - ambientais (as dificuldades não estão ligadas obrigatoriamente ao QI, há muitos alunos com problemas emocionais que impedem ou dificultam a aprendizagem)

2 Avaliações cujo objetivo é identificar o QI, dentro de protocolo registrado.

## APRENDIZAGEM APLICADA AO DEFICIENTE INTELECTUAL

Para falar da aprendizagem do DI, devemos levar em conta os processos cognitivos de uma criança sem deficiência que muito cedo simboliza, observa, guarda na memória, planeja, ou seja, seu desenvolvimento cognitivo é de acordo com os parâmetros da normalidade. Na aprendizagem da criança DI precisamos considerar as lacunas ocorridas no desenvolvimento dessa criança. Crianças DI tem um déficit na comunicação, linguagem, esquema corporal, na função executiva e por isso apresentam dificuldade em planejar e executar, necessitam de mais tempo, mais repetição, de estímulo. As ações do professor devem ser pautadas por um ensino diferenciado que possibilitem a melhora de seu desempenho e contemple suas habilidades para a aprendizagem.

Para definir a aprendizagem do deficiente intelectual, foi recorrido a Vygotsky (1989), que aborda em seu estudo o trabalho pedagógico. Ele acreditava que a atividade humana transbordava a organização neurológica, era necessária a mediação com o meio para que houvesse aprendizado. Sendo que, para tal autor, as singularidades do desenvolvimento do deficiente intelectual é que eram interessantes e não suas limitações ensimesmadas. Ainda segundo ele, as incapacidades são por demais valorizadas dentro do espaço escolar, em detrimento da oferta de materiais diferenciados para oportunizar a superação das barreiras existentes nos sistemas cognitivos dos deficientes intelectuais.

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, encontrado em Vygotsky (1997), busca ampliar a aprendizagem através de intervenções que alterem as funções psicológicas superiores, sendo que essa zona proximal é definida pelo próprio autor como a distância entre o desenvolvimento real<sup>3</sup> e o desenvolvimento potencial<sup>4</sup>.

A contribuição mais importante de Vygotsky nesse trilhar é, sem dúvida, o reconhecimento de que as limitações do deficiente intelectual têm origem em suas respostas sociais. Daí a necessidade de serem articuladas estratégias mais interessantes no que se refere a alfabetizar a criança com deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizagem.

***A flexibilização e abertura do currículo é uma das posições defendidas por Manjon (1997, p. 61) quando condiciona a três elementos***

***de adaptação que contribuem para um completo atendimento das necessidades educativas em uma perspectiva de equidade, sendo eles: aspectos relacionais que envolvem os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem (professores, outros educadores, alunos); aspectos materiais e organizativos, que se referem aos espaços, móveis e materiais didáticos; e aspectos de organização do tempo escolar, analisando o currículo, a metodologia, o conteúdo programático e o processo avaliativo.***

O professor é o mediador e o condutor da aprendizagem, então precisa ter clareza que o processo de aprendizagem acontece a partir de experiências que podem ser organizadas em cinco níveis de experiências na aprendizagem, conforme a pirâmide hierárquica da aprendizagem:



Na hierarquia da aprendizagem, uma aprendizagem está vinculada a anterior, ou seja, sem a experiência da percepção não se chega a formação de imagem, o professor que trabalha com alunos DI precisa adequar sua prática ao nível em que seu aluno se encontra. Alunos que não fazem imagem mental não se alfabetizam, pois a formação de imagem refere-se a sensações ou informações já recebidas e percebidas, está relacionada aos processos de memória.

O conhecimento do sujeito em seu processo

<sup>3</sup> Desenvolvimento real é o desenvolvimento mental integral da criança, aquilo que consegue fazer sozinha.

<sup>4</sup> Desenvolvimento proximal é o limiar do processo cognitivo possível da criança, o que ela consegue fazer com ajuda dos outros.

evolutivo de aprendizagem, a observação de aspectos individuais, cognitivos ou afetivos emocionais, é primordial para que o aluno DI possa pensar e compreender e, assim, aprender.

### **ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A educação é conhecidamente uma prática social, sendo que as comunicações, através da fala ou do uso de códigos de escrita são artifícios para aprimorar as relações dos sujeitos com o meio e entre eles mesmos.

Na área da leitura e escrita muito tem se falado em “letramento”, para a professora Magda Becker Soares, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, então se uma aluna DI alfabetizada aos 18 anos deixa um bilhete para a mãe escrito desta forma: “A XAVE TA NA VIZINA”, dessa forma a aluna conseguiu dar um sentido para a escrita e, embora com erros ortográficos, se fez compreender. Tal análise nos faz refletir sobre níveis de letramento, considerando o bilhete, podemos afirmar que o nível de letramento da aluna é baixo, porém supriu sua necessidade de escrita. Alunos DI então alcançariam um baixo nível de letramento? Podemos afirmar com a vivência de trinta e dois anos na Educação Especial que pessoas com DI, em sua maioria, não terão condições de tornarem-se leitores com habilidades para interagir com fontes de informações elaboradas ou resolver problemas complexos, mas poderão, sim, ser capazes de desenvolver habilidades para superar suas necessidades de leitura e escrita do dia a dia oportunizando sua independência e interação na sociedade letrada.

Ainda recorrendo a Vygotsky (1997), entende-se que o adulto/professor mediador deverá construir novas situações estratégicas a fim de atender as necessidades especializadas dos seus alunos.

A mediação do professor é que vai trazer bons resultados, a qualidade dessa mediação, a credibilidade que o professor deposita nas estratégias de aprendizagem e na capacidade de aprendizagem do aluno DI.

Tendo em conta essa perspectiva, o professor deverá ser capaz de criar situações de aprendizagem num contexto educativo, o que requer uma prática consciente e reflexiva em interação com a teoria.

Alfabetizar alunos DI é um desafio para a escola e também para o professor que precisa aceitar esse desafio, o primeiro passo é despertar nesses alunos o desejo de aprender a ler e escrever; condição básica para que o aprendizado aconteça.

### **A PROPOSTA DESAFIOS DO APRENDER**

A proposta de alfabetização Desafios do Aprender se fundamenta em dois métodos de alfabetização, o Método Sodr e e o Método F nico.

O Método F nico consiste no aprendizado

através da associa o entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético. Princípio alfabético   o entendimento de que há uma rela o entre a presença e a posi o de uma letra e o som que ela tem na palavra ou a posi o que a letra ocupa na palavra. Para escrever a palavra sapo, por exemplo, cada letra ocupa um espaço, as letras precisam ser escritas nos devidos espaços para formar a palavra. Dependendo da posi o, a letra muda de som.

Com bases em pesquisas internacionais, especialistas afirmam ser o Método F nico o mais eficaz para a alfabetiza o. Ainda referente a essas pesquisas, os especialistas concluíram que estudantes expostos ao Método F nico têm as regiões do cérebro associadas a escrita e a coordena o motora mais ativadas do que as de crianças que aprendem com outros métodos.

Os investigadores de leitura constatam que o Método F nico também   mais eficiente para a popula o com acesso precário aos bens culturais da sociedade letrada.

A proposta se diferencia do Método F nico porque apresenta com maior ênfase o som de sílabas, o som de letras também   trabalhado, porém, para o aluno se torna mais claro a associa o da sílaba com a palavra, percebe essa associa o com mais compreensão, não seria então *J (jota) de jacaré* e, sim, *JA de jacaré*.

O Método Sodr e, de autoria de Abel F. Sodr e e Benedita Sthal Sodr e, utilizado nas escolas a partir de 1940, consiste no ensino sistemático de sílabas. “  de grande vantagem cada aluno ter o seu papelão com as sílabas estudadas” (SODR E; SODR E, 1965, p. 6). A primeira parte consiste no ensino de todas as sílabas formadas pela vogal “a”, posteriormente, palavras e frases com a mesma vogal.

Nas orienta es para o professor, conforme a “Cartilha Sodr e”, encontramos: “O professor escrever  somente a palavra *pata*, feito isso explicar  às crianças que a palavra *pata*   pronunciada em duas vezes e então escrever  *pa ta*.”

Assim como no Método F nico, também no Método Sodr e foram feitas adapta es para tornar o ensino atrativo e lúdico. A intera o entre o lúdico, o cognitivo e o psicológico   indispensável para aflorar as potencialidades do aluno DI.

As atividades tornam-se lúdicas e prazerosas, valorizando a participa o ativa dos alunos. São vivenciadas as tentativas e as tolerâncias ao erro para que desenvolva os esquemas de conhecimento, tais como: observar e identificar; comparar e classificar; conceituar; relacionar; e inferir. A aprendizagem ocorre de forma sistemática, ordenada e progressiva, iniciando com a consciência fonológica até chegar   leitura e   escrita de pequenos textos. A prática leva o aluno a elaborar tentativas de leitura e escrita, com



auxílio de um material variado. Para a aprendizagem das sílabas, palavras e textos, o uso do material didático é essencial a fim de que todos os objetivos da proposta sejam atingidos.

## RELATO DA PROFESSORA

### Celita Maria Garcez

Apresentar o mundo das letras a um aluno com deficiência intelectual é, antes de tudo, uma responsabilidade da Escola Especial e do professor que trabalha nela. No entanto, o ensino precisa vir acompanhado da aprendizagem. Se tornarmos o processo de ensino difícil ou complicado, é bem possível que um aluno com deficiência nunca se interesse ou se aproprie dele. Podemos aprender muitas atividades fora da instituição escolar, mas ler e escrever é função da escola, dever do professor e direito do aluno.

Foi pensando assim que decidi utilizar uma metodologia diferente das utilizadas nas escolas, optei então pela proposta de estratégias de alfabetização da Prof<sup>a</sup>. Claudia. Utilizei essa metodologia sistematicamente por dois anos seguidos em uma turma com oito alunos que ao iniciarem tinham entre oito e doze anos, que conheciam algumas letras do alfabeto.

Segundo a autora, o trabalho consiste na aprendizagem das sílabas com a vogal “a”, palavras com “a”, frases com “a” e finalmente textos com a vogal “a”.

Comecei apresentando o quadro completo das sílabas do *A ao ZA*, sendo que era realizada leitura diária deste quadro que se encontrava exposto na sala de aula. Os alunos colocavam as sílabas nas respectivas figuras, percebi que dessa maneira, falando a sílaba inicial tornava-se mais fácil para os alunos que o som de letras, por exemplo *FA de faca* e não *F (efe) de faca*.

Utilizava muito o alfabeto móvel e os jogos para aprendizagem das sílabas, na proposta de alfabetização os jogos são uma constante, bingo de sílabas, bingo de figuras, baralhinho das sílabas, corrida das sílabas, o material é muito lúdico, o que motivava os alunos. Todos os jogos tinham um objetivo pedagógico a ser trabalhado de acordo com a metodologia.

Depois de trabalhar muito com as sílabas, todos liam e escreviam sem apoio visual, passamos para o trabalho com palavras com a vogal “a”. Com a utilização dos jogos para o trabalho com as palavras, a ludicidade tomava conta das estratégias de aprendizagem que aconteciam de forma prazerosa.

Acontecia muita leitura, escrita, ditado, trabalho com o alfabeto móvel, eram entregues somente as sílabas que formavam as palavras que eu desejava para o estudante e esperava que realizasse e, se não realizasse, eu ia ajudando até que ele conseguisse sozinho. Quando eu percebia que o estudante já estava formando a palavra cor-

retamente em todas as tentativas, eu dificultava, entregando junto com as sílabas da palavra, várias sílabas que não faziam parte da mesma. Na maioria das vezes eles se saíam bem, mas quando não, recebiam ajuda.

Procurava sempre trabalhar com informação visual para atender uma necessidade do aluno com deficiência intelectual.

Depois de trabalhar com textos com a vogal “a”, passei para a vogal “o”, seguindo as mesmas estratégias e, na sequência prevista, o trabalho continuou com a vogal “e”, “i”, “u”. No final de novembro, do segundo ano que estive com essa turma iniciei o trabalho com as sílabas complexas.

Todos os alunos expostos a essa metodologia lêem e escrevem palavras e frases, interpretando aquilo que se lê. O trabalho com a turma não teve continuidade devido aposentadoria, posso garantir que trabalhar com esta metodologia foi muito gratificante, é simples, prática e eficaz, a aprendizagem acontece de acordo com a habilidade do aluno.

---

***De acordo com experiência com tal proposta, foi constatado que muitos alunos com deficiência intelectual não alcançarão um nível elevado de letramento, mas terão a oportunidade de aprender a leitura e escrita de palavras, a fim de que sejam mais autônomos e funcionalmente independentes. O avanço observado na turma é significativo, a tal ponto que alunos, que no início do ano apenas desenhavam bolinhas alegando serem letras, no final do ano letivo liam e escreviam sílabas e palavras.***

Para finalizar, deixo a palavra do Prof. Dr. Geraldo Peçanha: “A professora Claudia faz de sua prática diária seu maior testemunho intelectual e seu maior defensor público. Ela nos apresenta um trabalho pedagógico rigoroso, cheio de atividade para vogais, para sílabas, para palavras, frases e textos. Parece que ela fez estágio em um formigueiro e não em uma escola. O trabalho dela é rigorosamente passo a passo. Ela acompanha a criança ou o adulto passo a passo, mostrando-lhe, por meio de atividades pedagógicas, como ela pode chegar até aquele lugar chamado alfabetização.” (blog. Desafios do aprender).



### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando penso em “ensinar” acredito que devemos ensinar aquilo que o aluno precisa aprender, para os alunos com deficiência intelectual não é diferente, eles precisam aprender a abrir uma torneira, lavar as mãos, vestir-se e por que não aprender a ler e escrever? Cada um de nós sabe se está aprendendo ou não, conduzir a prática de maneira que a ação pedagógica jamais poderia acentuar a incapacidade de quem não aprende e sim encontrar uma forma adequada de aprendizagem à singularidade de cada um se torna essencial.

Considerando que ensinar é a mais humana das artes, nosso “ensinar” precisa estar carregado de carinho. Alunos que vêm de fracassos contínuos na aprendizagem têm sua autoestima rebaixada, sentem-se incapazes. Assim, se faz necessário trabalhar com entusiasmo e ter a clareza de que é preciso que sintam-se capazes de aprender. A aprendizagem precisa ser prazerosa, o aluno precisa vivenciar o sucesso.

Em relação aos alunos que utilizam a metodologia, mesmo com suas limitações, são capazes de ampliar sua aprendizagem e desenvolver seu potencial cognitivo, é preciso que pessoas envolvidas no seu processo de aprendizagem não desistam de encontrar maneiras de ensinar. É um desafio também para o professor promover a aprendizagem.

***Não saber ler ou escrever causa um menosprezo e o aluno traz esse sentimento consigo, não há o que se possa fazer para modificar, este sentimento que só será alterado se o aluno efetivamente realizar o ato de escrever e ler. Quando os alunos começam a escrever, sentem-se mais confiantes em si mesmos, sua capacidade de aprendizagem***

***vai muito além do esperado, sua autoestima permite que acredite em si próprio como um ser que aprende. Muitos alunos aprenderão a ler palavras, não importa que sejam só palavras, um aluno que lê palavras terá condições de ler uma placa, o nome de um ônibus, quando for trabalhar em um supermercado e alguém lhe pedir um produto, ele com certeza usará a leitura para distinguir o nome do produto.***

A leitura e escrita são processos muito complexos e as dificuldades podem ocorrer de maneiras diversas: a inadequação de métodos específicos, as particularidades dos estudantes, a escolha da metodologia baseada nas diferentes necessidades e dificuldades que as pessoas apresentam, o desrespeito aos reais níveis etários e possibilidades instrumentais dos estudantes, o que acarreta em exigências aquém ou além da competência dos alunos. O professor é o mediador, o condutor da aprendizagem.

O conhecimento do sujeito em seu processo evolutivo de aprendizagem, a observação de aspectos individuais – cognitivos ou afetivo emocionais –, é primordial para que o estudante possa pensar e compreender e assim aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita.

Nenhuma dificuldade se vence com método intempestivo. O melhor caminho, no caso da leitura, é o entendimento que ler é o ato de soletrar, de decodificar fonemas representados por letras, reconhecer as palavras, atribuir-lhes significados.

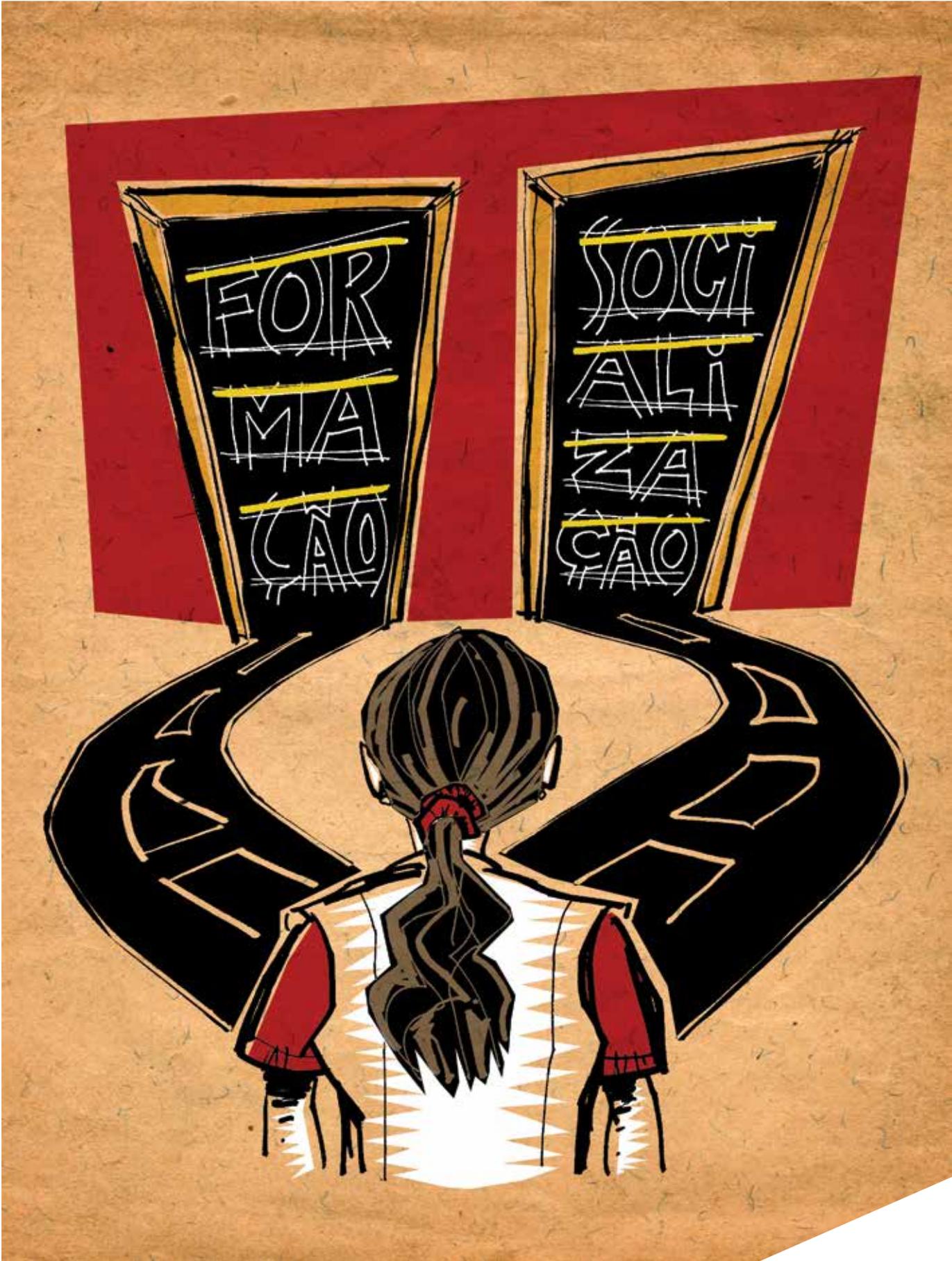
A proposta de alfabetização Desafios do Aprender procura tornar as atividades interessantes e prazerosas para que a aprendizagem aconteça de maneira ativa, o aluno vivencia as tentativas, a troca, a tolerância de erros para que desenvolva os esquemas de conhecimento, observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir e assim aprender.





## Referências bibliográficas:

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos: deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Deficiência mental (atendimento educacional especializado)**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CARVALHO, G. B. J. de. **O diagnóstico da deficiência mental no contexto da inclusão: uma proposta de avaliação psicopedagógica contextualizada e interventiva**. Dissertação de mestrado- UnB. Brasília, 2001.
- DSM IV **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, 1995
- OLIVEIRA, I. B. **Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas**. Revista Contrapontos, Itajaí, V.9, n.3, pp18-31, set/dez 2009. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212>
- GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007).
- GUEBERT, M.C.C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; Toschi, M. S. **Educação escola: política estrutura e organização**. Cortez. São Paulo, 2003.
- MANJON, D. G; GIL, J. R; GARRIDO, A. A. **Adaptaciones curriculares**. Ediciones Aljbe. Málaga, 1997.
- PACHECO, J. **Caminhos para inclusão: guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- PIMENTA, S.G. **Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521 -539, set/dez 2005.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, S. M. M e; BERTONCINI, V. P. **Prática alternativa na alfabetização do deficiente intelectual**. Disponível em <http://vivianepatrick.blogspot.com.br/2011/04/alfabetizacao.html>, consultado em 24/05/2015, às 19h18min.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ªed. Ed. Ática. São Paulo, 2001.
- SODRÉ; B.S. **Cartilha Sodré**. 5ª ed. Ed. Companhia Editora Nacional, 1953.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. ArtMed, Porto Alegre, 1999.



# *Tornar-se professor, desistir do magistério: formação de professores e socialização profissional. Qual caminho seguir?*

---

**João Paulo de Souza Silva**

Professor da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI Augusto Cesar Sandino

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná

**E-mail:** jpaulodesouza@hotmail.com

105

## RESUMO

**E**ste artigo propõe uma reflexão sobre as socializações desenvolvidas pelos indivíduos como instâncias da formação docente e constituidoras de um *habitus professoral*. Procuramos discutir a formação docente como um processo contínuo que se dá desde as socializações primárias, e que segue não apenas na formação universitária, mas também nas socializações realizadas no ambiente escolar, através da observação e apropriação de saberes dos pares e da cultura escolar. Debates como as mantenedoras, no caso específico a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, têm considerado a socialização docente na formulação de suas políticas.

**Palavras-chave:** Formação de docentes, Socialização, Habitus, Formação continuada.

## INTRODUÇÃO

*“Isso de ser exatamente o que se é ainda vai nos levar além”*  
Paulo Leminski

Como um indivíduo se torna professor? Quais elementos ajudam a conformar o docente? A formação inicial e as políticas de formação continuada são capazes de atingir os objetivos a que se propõem? Como as diversas socializações operam na formação de um *habitus*<sup>1</sup> docente? Como as questões estruturais e as relações sociais dentro do universo escolar colaboram na formação ou na desistência dos docentes? Mais ainda, será que os sistemas de ensino, suas mantenedoras e, no caso específico, a Prefeitura Municipal de Curitiba, têm voltado seus olhos para essas questões?

Este ensaio é fruto de reflexões travadas na disciplina “Formação de professores e socialização profissional para a docência”, ministrada pela professora doutora Adriane Knoblauch, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

***Pretende-se com este artigo apresentar as discussões acerca do papel da interação social na formação de professores. Não há nenhuma pretensão conclusiva com este trabalho, mas apresentar discussões no campo da formação docente, permitindo a outros professores uma visão geral do tema, para efeitos de autorreflexão e também para promover o debate acerca dos programas de formação continuada e das políticas de recursos humanos desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).***

### SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA, SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

*“Porque se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
E sonhos não envelhecem”*  
Lô Borges

Muitos professores justificam sua escolha profissional como um sonho de infância, juventude. E como se constroem os sonhos? O conceito de socialização está colocado num nível mais geral dos fenômenos rompendo com cortes institucionais, cortes reprodutores de uma delimitação dos campos da sociologia tradicional (Sociologia da família, da escola, da religião ou do trabalho, etc.), favorecendo uma metodologia de investigação interdependente e relacional (SETTON, 2012, p. 34).

Para Thomas Luckmann e Peter Luckmann, a socialização é vista como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Definem, ainda, a socialização primária como “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”; e socialização secundária como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). Desse modo, observamos a possibilidade do posicionamento constituir um fator sociológico que, por ser precocemente interiorizado (socialização primária), se enraiza na consciência dos indivíduos e, como tal, se torna resistente a mudanças (SETTON, 2005).

A partir desse enfoque, observa-se uma clara dependência da socialização secundária em relação a socialização primária, a medida que ela é um “processo subsequente” de introdução de um indivíduo “já socializado” em outros setores (diversos) da vida social (SETTON, 2005). Porém, pode haver então um efeito nivelador nos valores do posicionamento perante aos colegas, uma espécie de “ajustamento” da socialização primária, efeito este que em princípio poderemos considerar com origem na socialização secundária provocada pela escola, trabalho, religião, amigos, etc.

A socialização da criança, para Dubar (1997, p.48) é “essencialmente analisada como um processo de incorporação progressiva de tratados gerais característicos da cultura do grupo de origem, aquele que é suposto definir sua pertença social de base”.

Quando a criança começa a internalizar a realidade objetiva, ela estaria adquirindo um conjunto de significados, conhecimentos, comportamentos, rituais, normas e valores, enfim a cultura compartilhada pelos adultos ao seu redor. Para Setton (2012, p. 18), a análise do processo de socialização oferece uma força heurística mais ampla que a noção de educação ou processo educativo. A noção de socialização, ou processo de socialização, traz a vantagem de agregar ao conceito de educação uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes. Tais intervenções, na família, no trabalho, na religião, na escola ou em grupos de amigos participam da construção dos seres e das realidades sociais. Essas interações influenciam diversos

<sup>1</sup> “[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (BOURDIEU, 2011, p.191.)

fatores da vida humana, entre os quais, a escolha profissional, fruto de um processo socializador resultado das relações e recursos que os agentes acumulam ao longo de suas trajetórias. Assim, quando um indivíduo resolve exercer uma profissão, ele necessitará internalizar a cultura compartilhada pelos membros mais experientes daquela profissão.

Por esta razão, muitos estudantes licenciandos entram nos programas de formação inicial acreditando já conhecer o que ocorre nas escolas e que têm muito pouco a aprender. Afinal, os professores iniciam sua formação mesmo antes de ingressarem nos cursos de formação docente.

O processo experimentado de socialização na profissão docente ultrapassa os limites da formação inicial e se emaranha no contexto das relações pessoais e da escolarização prévia, afinal, ao término de sua formação universitária como professor, o licenciado já terá vivido diariamente cerca de duas décadas observando a profissão docente em diferentes espaços e níveis.

Desse modo, é preciso considerar que o futuro professor aprende sua profissão observando os seus professores prévios. Crenças, valores, normas, compor-

tamentos e conhecimentos sobre o ensino e os professores são aprendidos ainda quando o professor está na condição de aluno. Seja pelo desejo de imitação ou pela repulsa aos métodos, são os professores com os quais o estudante tem contato ao longo de sua vida que exercem maior influência sobre suas práticas.

Para o pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), que dedica suas pesquisas a compreender a atuação dos professores, são vários tipos de saberes que integram o conhecimento profissional do professor, dos quais destacamos: os Saberes da Experiência, que são os que o professor adquire ao longo do tempo, pela sua prática, que dão ao professor uma sensibilidade e uma habilidade especial para lidar com situações que ocorrem em sala de aula, uma vez que educar é um ato de relação humana; os Saberes Específicos, os conhecimentos da disciplina da qual o professor é especialista, assim, uma professora de matemática deve dominar os saberes da matemática, como um professor de história precisa ter domínio dos saberes históricos, que serão objetos de sua ação educativa; e os Saberes Pedagógicos, aqueles que norteiam a abordagem do processo de ensino-aprendizagem e podem





variar conforme o referencial filosófico e psicológico utilizado, ou mesmo serem baseadas na prática ou na intuição do docente.

Em regra, os currículos das licenciaturas têm sua centralidade nos Saberes Específicos e subsidiariamente nos Saberes Pedagógicos, de maneira que os Saberes da Experiência são colocados em segundo plano, em que pese as mudanças previstas no Parecer 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, que entre outras mudanças traz a exigência de uma carga horária maior para os cursos de licenciatura (mínima de 3,2 mil horas), e maior tempo de estágio (mínima de 400 horas). Além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, antecipando o vínculo e a socialização entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. O programa busca apresentar novas estratégias didáticas numa perspectiva interacionista. Ressalta-se o fato de ser um processo dinâmico e tem as escolas como parceiras na formação dos licenciandos, num processo de respeito por sua trajetória já construída pelos professores na ativa. Contudo, trata-se de um programa que ainda atinge um número limitado de futuros professores, segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 72.845 licenciandos participam de projetos Pibid (dados de 2014), de um total de matrículas em cursos de licenciatura de 1.366.559 (INEP, 2014), bem como um reduzido número de instituições, com 313 projetos Pibid, segundo a Capes (dados de 2014), de um universo de 8.194 cursos de licenciatura no país (INEP, 2014).

O professor forma-se nesse entrecruzar de caminhos: sua origem social e familiar, os capitais oriundos de sua formação escolar e universitária, sua rede de relações dentro e fora do universo do magistério, a configuração da escola em que inicia sua trajetória como espaço de sociabilidade.

#### O CHÃO DE ESCOLA: TORNAR-SE PROFESSOR

*“tão longa a jornada!  
e a gente cai, de repente,  
no abismo do nada”  
Helena Kolody*

Ao término do processo de formação oficial e durante os primeiros anos de docência, o novo professor vivencia uma intensa aprendizagem, em que ele busca sobreviver naquela nova realidade na qual se encontra, pondo em jogo os conhecimentos, imagens, normas, valores e crenças até então adquiridos sobre a profissão docente, diante de demandas que exigem uma atuação semelhante a de um professor com muitos anos de experiência.

***Logo, a cultura profissional dos docentes também é uma construção histórica e social, impregnada de relações de poder que favorecem ou reprimem as potencialidades dos indivíduos. Ela não é única: é uma amalgama de uma cultura dominante e de culturas minoritárias, mediatizadas por relações de poder e controle.***

Entendemos que os agentes sociais se movem no âmbito de relações de poder, embora possam não se explicitar. Desse modo, observa-se que o agente social se encontra exposto a forças, pressões e interesses pessoais, de classe e de poder, não obstante tentativas de evitar ou negar impulsos dessas naturezas. O jovem professor constrói-se dentro de tais relações e aspectos variados de sua subjetividade como apoio familiar, origem social e capital cultural podem também lhe oferecer uma ou outra determinada inserção no magistério, constituindo-se recursos de resistência e de fala ou de submissão e desistência.

Compreendemos que as reformas na formação docente e as políticas de formação continuada serão inúteis se continuarem ignorando os aspectos da socialização dos professores, que busquem compreender e operar no processo do aprender a ensinar dentro da “caixa preta”, que é a sala de aula e o ambiente escolar.

O período inicial da docência é provavelmente um dos mais importante para o seu processo de socialização na profissão (HUBERMAN, 2000). Nele se opera a verdadeira aprendizagem do que é ser um docente. Não se percebe, todavia, uma postura reflexiva e crítica quanto às consequências de seu agir pedagógico para a manutenção ou transformação do status quo.

Uma vez tendo de lidar com o contexto em um nível de desempenho esperado semelhante ao de seus companheiros mais experientes, aliado à carência de conhecimentos teórico-metodológicos mais consubstanciados na prática, o docente principiante utiliza colegas como modelos “involuntários”, ou seja, observa disfarçadamente as ações cotidianas e seletivamente incorpora ao seu repertório aqueles conhecimentos que acredita serem úteis à sua prática profissional, ou que sejam capazes de torná-lo membro do grupo, ao seguir as regras do jogo ali estabelecidas (NUNES, 2002).

A aprendizagem por observação ou modelo é uma estratégia empregada de forma inconsciente, como pode ser na infância e durante a escolarização prévia, ou consciente, como pode ser quando já se é professor, para obter melhor inserção no meio. Ela



acontece durante toda a trajetória da socialização docente, seja no âmbito pessoal, seja no institucional, através da percepção de outra pessoa do convívio direto como um modelo a ser imitado ou um sujeito observado a ser compreendido.

Nos momentos de planejamento das atividades em grupo, nos dias de permanência, a falta de experiência em atividades próprias do processo educativo pode colocar professores numa postura de observação e cópia das atividades elaboradas pelas demais professoras (KNOBLAUCH, 2008).

Esta imitação do modelo não é completa, porque nunca o indivíduo conseguirá tomar o papel do outro em sua plenitude. A imitação tende a acontecer quando o modelo é uma pessoa mais velha ou em uma idade próxima a do sujeito, identificada como possuidora de maior autoridade e/ou mais conhecimento e experiência no magistério (NUNES, 2002).

#### **A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL PROFISSIONAL, O ACESSO ÀS ESCOLAS E À FORMAÇÃO CONTINUADA: O CASO DE CURITIBA**

*“O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem”.*  
Guimarães Rosa

Observamos que o atual formato de acesso à rede municipal de ensino de Curitiba faz com que os professores iniciantes sejam alocados justamente nessas unidades onde a vulnerabilidade social dos alunos é mais acentuada, ou em que as condições estruturais sejam mais prejudicadas, se configurando nas escolas “sobrantes”, nas quais os professores com maior experiência não permanecem, pois aguardam ansiosamente o momento de obterem pontuação necessária para “livrarem-se” de tais escolas e fixarem-se em escolas “ideais”, normalmente escolas regulares de pequeno porte e/ou localizados em regiões socialmente mais favorecidas (KNOBLAUCH, 2008). Evidente que fatores como a localização da escola (mais ou menos próxima da casa ou da escola dos filhos, trabalho do cônjuge, etc.), vínculos estabelecidos (ser ex-aluno da escola, ter vínculo com a comunidade, ter ex-colegas de outras escolas ou ex-colegas de turma de faculdade trabalhando naquela unidade, etc.) também são motivos que podem motivar um professor a se fixar numa ou noutra unidade. Todavia, a situação das escolas “sobrantes” pode ser observada, por exemplo, ao momento dos processos de remoção anual, quando os professores já sabem de antemão as escolas que tradicionalmente tem “muitas vagas” e aquelas “difíceis de entrar”.

Uma mesma estrutura social, no caso a escola,

apresenta uma pluralidade de formas e de aspectos distintivos. Não se pode esperar que a socialização de um professor principiante em uma escola que atende a uma comunidade menos provida de recursos econômicos e culturais, com poucos recursos materiais e graves problemas sociais, seja igual se ele estivesse em outro contexto de uma comunidade economicamente mais favorecida, onde contasse com uma diversidade de recursos materiais e outras espécies de problemas sociais. Desse modo, embora oficialmente de caráter universal, as redes públicas de ensino

*têm perversamente apontado uma hierarquização do sistema educacional, organicamente articulado ao modelo excludente da atual etapa de acumulação do capital, construindo a identidade do professor sobranter, ou seja, aquele que irá atuar nas escolas públicas de ensino fundamental, tendo como destinatários do seu trabalho, os alunos sobrantes, os que de antemão estão excluídos do sistema formal de trabalho (CALDAS, 2007, p.61)*

Essa situação de abandono faz com que o professor iniciante sintam-se desamparado e com isto,

*acentua-se o sofrimento, o desgaste e a despersonalização, levando muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, o que em alguns casos acaba sendo o próprio abandono da profissão. (CALDAS, 2007, p. 62)*

Assim, se um docente principiante ingressa em uma escola dotada de determinadas configurações de socialização, como efetividade do trabalho pedagógico, acesso à informações e suporte aos professores iniciantes, o seu início na carreira seria distinto da socialização vivenciada em uma escola com pouca ou nenhuma ajuda dos colegas de trabalho, trabalho pedagógico focado no controle e não no apoio ao processo de ensino e aprendizagem, etc. As culturas das escolas tem características absolutamente heterodoxas e distintas entre si, de modo que tendem a não apresentar as mesmas relações sociais, entendidas como processos de relação de poder, tornando cada instituição escolar singular, gerando processos de formação pela socialização únicos. Do mesmo modo,

*(...) as condições sociais do entorno, as condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas ao aporte suficiente ou insuficiente da formação do educador, aparecem como fatores fundamentais de análise da relação do educador com seu trabalho. (CALDAS, 2007, p.94)*

A atuação da mantenedora pode se tornar uma importante influência na construção de cultu-

ras de ensino, se passa a valorizar determinadas instâncias em detrimento do todo da escola. Este tipo de cultura de ensino de segregação faz os docentes sentirem-se desvalorizados e com competência inferior aos companheiros de outras instâncias/níveis na burocracia da SME. Por exemplo, com relação ao processo de ciclos, realizado no ano de 1999, e que ainda hoje enfrenta resistências:

*Além do processo de implantação, as críticas dirigem-se também à forma de operacionalização do processo, que acaba retirando do professor e da escola a decisão sobre a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, repercutindo sobre o sentido do trabalho e a definição do papel do educador. (CALDAS, 2007, p.91)*

***Cabe ressaltar, por exemplo, que a retenção dos alunos não pode ser decidida pela escola e deve passar pela equipe multidisciplinar do Núcleo, a qual encontra-se fora do processo, uma vez que são os docentes e a equipe pedagógica e administrativa que atuam cotidianamente com os estudantes. Há uma clara desqualificação da***

***capacidade dos profissionais da escola desconsiderando seus saberes de experiência, lembrando ainda, que muitas vezes, a experiência em sala e inclusive a qualificação acadêmica dos professores nas escolas (muitos mestres e doutores) é superior a dos profissionais dos Núcleos, tornando o processo de desqualificação do trabalho realizado nas escolas doloroso, numa clara contradição entre o discurso que prega a autonomia docente, o incentivo ao professor pesquisador, mas que preza a burocracia e questões de cunho economicista para as decisões pedagógicas, uma vez que fica evidente que não é o pedagógico que define essencialmente tais processos, mas a garantia de fluxo, visando maximizar o número de vagas e melhorar os indicadores para índices externos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.***



A direção escolar também desempenha um significativo papel no processo de socialização docente. Estando hierarquicamente acima, pode contribuir para aumentar ou diminuir a autoridade docente e o sentimento de valorização profissional. Seu apoio pode favorecer a mudança no método de ensino e na expansão do repertório de conhecimentos práticos da professora principiante, assim como sua falta de assistência pode conduzir o docente a cometer mais erros no seu início do que provavelmente faria se contasse com a devida ajuda. Contudo, as direções ao não gozarem de autonomia frente às determinações da Secretaria Municipal de Educação e especialmente às determinações dos Núcleos Regionais de Educação, se percebem sem poder diante da administração, atuando num

*(...) movimento possível e contraditório que a escola produz em relação às determinações estruturais depende, por outro lado, da margem de autonomia relativa que se estabelece nas relações sociais de trabalho, que indicará a maior ou menor possibilidade de superação de uma práxis reiterativa ou burocrática (...) Nesta direção, as exigências burocráticas e as intervenções arbitrárias operadas pela Secretaria Municipal de Educação são apontadas como fator de conflito no cotidiano da escola, trazendo repercussões diretas para a realização do trabalho educativo (CALDAS, 2007, p. 89).*

De maneira que muitas das decisões e determinações emanadas da administração que afetam diretamente o trabalho docente são implantadas nas escolas pelas direções sem qualquer negociação com os professores, uma vez que são simplesmente implementadas de cima para baixo. Ademais, às direções são destinadas tarefas para as quais não foram preparadas, em que pese o apoio operacional oferecido pela Secretaria, como por exemplo,

*O "Programa de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais (PDRF)", implantado em 1997, alterou a forma de gestão financeira, ao transferir para a escola uma série de responsabilidades, como aquisição de materiais de expediente, didático-escolar, de limpeza, alimentos complementares à merenda escolar e contratação de serviços de pequenos reparos, e, para tanto, ela "passa a receber a transferência de uma determinada quantia de recursos financeiros, calculada a partir do número de alunos matriculados", através de Contrato de Gestão com a Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e sua posterior prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado (CALDAS, 2007, p.90-91).*

A administração municipal também tem uma



poderosa influência em outros aspectos da carreira docente. O baixo salário pago aos docentes é percebido como uma falta de valorização de sua atividade profissional, em que pese a mudança com a implantação do novo Plano de Carreira, o salário inicial de um professor com 40 horas semanais atualmente de R\$ 3.476,16, ainda é bastante inferior aos salários iniciais de outros profissionais de nível superior.

Ademais, como bem salienta a professora Andréa Caldas, entre as causas para a desistência do trabalho docente, que podem levar ou não ao abandono definitivo do trabalho também estão as

*relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança. (CALDAS, 2007, p.68)*

A frustração com a realidade educacional, somada às péssimas condições de trabalho nas escolas municipais de Curitiba têm provocado problemas de voz e problemas emocionais nos professores. O sofrimento no trabalho, com afastamentos devido a laudo médico, no município, se intensifica a cada dia. Ao invés de assumir sua responsabilidade, reconhecer a precariedade e promover melhores condições de trabalho, os gestores operam numa lógica de culpabilização docente, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo problema causado pela ad-

ministração. Organizam-se cursos de treinamento vocal, porém, as condições de trabalho continuam as mesmas, com salas superlotadas, dotadas de péssima acústica, que seguem exigindo um esforço excessivo da voz dos docentes. Com relação aos problemas emocionais, dada a complexidade de atribuição de uma causa precisa, são muitas vezes atribuídos a situações pessoais do professor, esquivando-se de atribuir a causa à atividade laboral. Em ambos os casos, opera-se numa lógica de responsabilizar a vítima, imputando ao docente a responsabilidade pelos problemas decorrentes da ordem social e econômica. Além disso, a dificuldade burocrática imposta na concessão de licença para tratamento de saúde faz com que os professores muitas vezes optem por trabalhar em condição de adoecimento ou assumir faltas das quais não teriam responsabilidade.

Com relação à lotação dos docentes baseada especialmente na antiguidade, fica manifesta uma despreocupação pela trajetória da socialização docente com relação aos iniciantes, forçando-lhes a assumir funções em determinadas escolas para as quais não tinham qualquer experiência e para as quais não foram efetivamente formados, imprimindo-lhes maior dificuldade em seu início no magistério público. Como por exemplo, as disciplinas de arte e ensino religioso, no ensino regular, e as diversas oficinas ministradas em contraturno nos Centros de Educação Integral (CEIs), uma vez que são ministradas essencialmente por profissionais com formação em Pedagogia. Em que pese a existência pontual de profissionais de outras formações na docência I, cabe ressaltar que a presença da disciplina de arte na matriz do curso de Pedagogia não costuma ser suficiente para o ensino da disciplina e os currículos da área não costumam abordar a temática ensino religioso. Por serem conteúdos não compreendidos por muitos docentes e onde muitas vezes é mais difícil garantir a mesma disciplina que nas aulas de regência, por exemplo, as disciplinas e oficinas terminam por ser ministradas por professores em início de carreira, caracterizando mais uma causa de desmotivação profissional, embora existam também aqueles profissionais que possuem dupla formação, ou ainda professores que tenham um interesse pessoal pelo conteúdo específico das disciplinas/oficinas tratadas e escolhem a atuação específica nesses campos.

Lembramos que a formação continuada oferecida é realizada após o início do trabalho do profissional daquela área, e ainda que muitos cursos possuam uma organização/qualificação de bom nível, não atingem a totalidade dos docentes, de maneira que os estudantes podem permanecer um longo período sob condução de profissionais não preparados para aquela atuação em específico.

Na atual gestão observamos estratégias de formação para além do modelo tradicional de for-

mação continuada, especialmente através da tríade “EduCultura, EduPesquisa e EduTecnologia”. A promoção de políticas de caráter de elevação cultural, segundo Pierre Bourdieu (2003), implica discutir também a questão de um processo de “desigualdade natural das necessidades culturais”. Nesse sentido, para o sociólogo francês é necessário ter cautela na aplicação mecânica e simplista de uma política de acesso. Ao analisar a questão do público dos museus de arte em diferentes cidades da Europa, ele alerta para o fato de que:

*(...)se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas no museu, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la. Considerando que a aspiração à prática cultural varia com a prática cultural e que a necessidade cultural reduplica à medida que esta é satisfeita, a falta de prática é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação. (Bourdieu e Darbel. 2003, p. 69)*

A compreensão da obra de arte, para Bourdieu (2003), está relacionada à origem social, ao nível de escolaridade e ao grau de instrução familiar. O mesmo raciocínio se aplica, *mutatis mutandis*, a uma



maior oferta de bens culturais franquados por parte da SME através do “Educultura”, em virtude dos *habitus* estabelecidos, as oportunidades encontram-se abertas a todos, porém, inacessíveis à maioria da categoria, visto que a educação formal deficitária não desperta a necessidade cultural de grande parte do professorado, à exceção dos eventos de grande apelo midiático. Pois, para que um espectador apreenda o capital simbólico contido em um evento cultural ou artístico, ele necessita dos capitais cultural e artístico, embaixadores dessa compreensão, o que não implica deixar de reconhecer os méritos da iniciativa que pode não necessariamente mudar as disposições culturais dos profissionais do magistério, mas tem permitido novos olhares e possibilidades inéditas a muitos professores.

Assim, o programa contribui sem dúvidas para o aumento e facilitação do acesso a bens culturais, porém, faz-se necessário o questionamento sobre a formação de um público para as diferentes manifestações artísticas, ou se o acesso facilitado concentra seu sucesso em um público que já é consumidor de cul-

tura? A política oferece avanços significativos, porém, os convênios com a Fundação Cultural de Curitiba talvez devam ser estreitados também com relação a um maior acesso dos estudantes aos bens culturais com maior número de apresentações e mostras nos espaços escolares e ampliação dos ônibus para atividades extra-escolares, compreendendo que a formação de um *habitus* junto aos estudantes pode permitir futuras gerações de professores mais afeitos às manifestações artísticas não pautadas pela indústria cultural.

O programa EduPesquisa e a criação de uma revista acadêmica pela SME são outras iniciativas que podem trazer avanços significativos, se conseguirem superar o atual modelo de pesquisa que na grande maioria das situações vê a escola e os profissionais da educação básica como “objetos de estudo” e não como agentes dotados de conhecimentos que podem ensinar à academia de fato. Para tanto, é preciso equalizar as vozes, uma vez que a autoridade se encontra relacionada a uma enunciação e um status que

*[...] é determinado em sua estrutura e em sua fun-*



*ção pela posição que ocupa no interior do campo do poder”, derivando assim de um “sistema de posições predeterminadas” (BOURDIEU, 2007, p.190)*

O professor da escola básica, assim, ainda que consciente da inviabilidade ou da pouca afinidade entre os conceitos trazidos da academia ou dos cursos ofertados e a empiria observada no chão da escola, muitas vezes recebe passivamente tais informações e muitas vezes as desconsidera para suas práticas. Afinal, todo conceito educacional tem um valor heurístico, contudo, é o tensionamento com o universo de realidade empírica e singular que é objeto de estudo e transformação, que define quais os conceitos e teorias a serem empregados em cada caso. A realidade não pode ser adaptada ao conceito, mas o conceito/teoria à realidade. Para emprego de um conceito/teoria é necessário um objeto empírico que dê sustentação a ele e características generalizantes que deem noção desse conceito também para situações em específico, uma vez que elementos contraditórios permeiam a realidade, além da óbvia heterogeneidade entre escolas na rede e entre turmas numa mesma escola.

Com relação ao “EduTecnologia”, cabem as reflexões discutidas acerca dos termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”? Esses termos, criados pelo pesquisador estadunidense Marc Prensky (2001), servem muito à realidade escolar brasileira. O termo “Nativos Digitais” se refere à geração que já nasceu envolvida pelas tecnologias da informação. Computadores, celulares, tablets são de uso habitual desse grupo, o status de linguagem comum e falada fluentemente por essa geração. Já o termo “Imigrantes Digitais” é utilizado para definir as gerações anteriores, que viram essas tecnologias se desenvolverem, se solidificarem e se incluírem em seu cotidiano.

Os imigrantes, por mais que se interessem dessa nova linguagem, sempre mantêm seu “sotaque”. Nesse sentido, ainda que o professor não seja um especialista em tecnologias da informação e da comunicação, ele deve ser capaz de observar as possibilidades pedagógicas de tais tecnologias para o trabalho no campo em que é especialista. Contudo, sem a formulação de um processo de “naturalização digital”, o emprego das tecnologias pode surtir um efeito contrário no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe apresentar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), dentro dos cotidianos escolares, em formações onde possa existir a troca entre pares, evitando assim constrangimentos por parte daqueles que não possuam familiaridade com as tecnologias informacionais.

Não se trata de desconsiderar que a oferta de formação tecnológica para os profissionais da rede municipal de educação por meio de cursos presenciais e a distância pautada nos princípios que abarcam os recursos educacionais abertos seja uma es-

tratégia interessante. Mais ainda, as TICs podem ser um possível meio bem sucedido para a socialização secundária de professores iniciantes e veteranos, caso sejam realizadas estratégias bem definidas.

Cabe lembrar, no entanto, da necessidade de estratégias para aqueles que ainda se configuram “párias digitais”, uma vez que muitos professores não possuem ainda conhecimento algum acerca do uso das TICs, fazendo uso de favores de colegas quando da necessidade de emprego de ferramentas computacionais. Assim, pensando na ótica da inclusão, como incluir todos os nossos profissionais do magistério no mundo digital?

Lembrando ainda que também os sindicatos, no caso o SISMMAC, possuem responsabilidades no processo de socialização e incorporação de conhecimentos e valores profissionais, com a necessidade de fortalecimento das organizações por local de trabalho, além de um maior número de eventos para fins de divertimento e acesso cultural, destacando ainda a necessidade da aproximação sindical junto aos futuros docentes, nas instituições formadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não fosse isso  
e era menos  
Não fosse tanto  
e era quase”  
Paulo Leminski*

Entendemos que após a conclusão da formação inicial, os futuros docentes não necessariamente encontram-se em condições de exercício autônomo da ação docente, de maneira que compreendemos que a formação na iniciação à docência deverá estar a cargo das escolas ou dos respectivos sistemas educacionais onde os professores principiantes ingressarem. Dessa forma, podemos mudar a realidade de um trabalho docente muitas vezes carregado de improvisos de situações imprevistas, em virtude de uma formação que não foi voltada para a vivência docente. Assim, em seus primeiros momentos na rede, o professor iniciante deve atuar em conjunto a um docente experiente devidamente preparado para essa fase que ainda corresponde de alguma forma à “formação inicial” do professor.

Quanto à formação continuada, ela deveria ser pensada de modo plural, com formações centradas na escola, onde cada instituição escolar possa construir coletivamente seu próprio programa formativo e que funcione de maneira continuada de fato, não se configurando como mero repasse pontual de técnicas ou teorias, uma vez que tal modelo, a partir de pesquisas já realizadas (ARNOLDI, 2014, 2015; LAHIRE, 2004, 2006; SILVA, 2005; SAMBUGARI, 2010) já demonstrou incapaz de trazer mudanças significativas ao *habitus* docente. Levar em conta os

*habitus* constituídos pelos professores, é muito importante para entender como os modos de socialização e de troca ocorrem nos cursos. Entretanto, este é um dado não considerado como elemento de interferência para o aproveitamento, ou não, na realização dos cursos. Dessa maneira, os cursos de formação continuada precisariam estar atentos a essa realidade dos professores e, talvez, a atenção à interação que eles fazem entre si possa trazer pistas para se repensar os cursos de formação continuada, que sejam pautados a partir das necessidades, expectativas e condições concretas dos professores, de modo a contribuir para seu desenvolvimento profissional (SAMBUGARI, 2010, p. 676) No nível de responsabilidade da mantenedora, esta desenvolveria programas de formação continuada específicos para determinados grupos, inclusive atentando para as diferentes fases da carreira docente na qual eles se encontram, partindo de estudos sobre as necessidades formativas do professorado de sua rede de ensino, considerando o tempo em serviço, a formação acadêmica, entre outros fatores. Outros programas realizados dentro do espaço escolar também poderiam permitir ao professorado testar suas aprendizagens em sala de aula (aprendizagem por ensaio-e-erro) e retornar os resultados obtidos ao longo do programa, realimentando e reafirmando a unidade teoria-prática e compartilhando com os pares tais saberes.

Baseado nas experiências do outro, o professor vai construindo sua própria ação, vai tomando consciência e compondo sua prática. A experiência traz ao professor uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido, porém, pode também apresentar uma cegueira no que diz respeito aos pontos falhos de sua prática (TOZETTO, 2010). Nesse sentido, faz-se necessário por parte dos formadores uma consciência das práticas estabelecidas no afã de compreender suas origens e não no sentido de apresentar “verdades” por parte da Secretaria ou professores externos, já que muitas vezes as formações têm como escopo apenas um treinamento docente para preparar alunos para realização dos sistemas massificados de avaliação.

Assim, ao mesmo tempo que o professor conhece e produz conhecimento, ele beneficia e se beneficia dos conhecimentos sociais, culturais, humanos, históricos, entre outros, no partilhar suas experiências. Trabalhar com o saber do professor é buscar compreender como ele aprende e ensina, como se constrói e se reconstrói, como transforma e é transformado (CHARLOT, 2005). Desse modo,

*A síntese produzida pelo desenvolvimento concreto de práticas escolares coletivamente mais autônomas, ancoradas em uma determinada concepção que confere sentido e significado ao trabalho exercido pelo professor(a), contribui decisivamente para a satisfação no trabalho (CALDAS, 2007, p.120)*

***Acreditar que a atual política de recursos humanos e de formação continuada será capaz de atender tais problemáticas sem estratégias específicas para socialização docente é fugir dos desafios que estão colocados, pois em que pese os investimentos na formação continuada, as disposições já arraigadas do professorado não podem ser destruídas totalmente por um trabalho sistemático de contrassocialização que visa à incorporação de novas competências por parte dos docentes. No máximo, tais disposições são enfraquecidas (ARNOLDI, 2013). Evidente que não seria coerente imputar somente à rede municipal os problemas relativos à formação de professores, uma questão de caráter nacional que demanda discussões que abarquem todos os agentes envolvidos nesse processo.***

O presente trabalho buscou apresentar o processo de socialização docente, como reflexões aos programas de recursos humanos e de formação de professores desenvolvidos na realidade da rede pública municipal de ensino de Curitiba, sem ter de forma alguma pretensão conclusiva. Salientamos que muitos dos elementos neste ensaio foram tomados de forma impressionista<sup>2</sup>, todavia, tomar as impressões subjetivas como princípio de criação ou de crítica não se configura em demérito do texto, pois podem claramente representar sentimentos partilhados por muitos outros docentes.

2 Sistema estético-literário que consiste em tomar as impressões subjetivas como princípio de criação ou de crítica.

## Referências bibliográficas:

- ARNOLDI, E.S. **Leitura e escrita de professores:** socialização e práticas profissionais. Dissertação de mestrado, USP, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Leitura e escrita de professores:** socialização e práticas profissionais. In: Anais da 36ª. Reunião Anual da ANPED, Goiânia-GO. Disponível em: [http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_posteres\\_aprovados/gt14\\_posteres\\_aprovados/gt14\\_3028\\_texto.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt14_posteres_aprovados/gt14_3028_texto.pdf). Acesso em 12 jul 2015.
- BERGER, P. L. e LUCHMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo: EDUSP, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001a, pp 229-237.
- \_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu.** Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003. pp.73-111.
- \_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003.
- BRANDÃO, Z.; ALTMAN, H. **Algumas hipóteses sobre a transformação dos habitus.** Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/soced.php?strSecao=report1&fas=4>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente:** Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Tese de Doutorado, UFPR, 2007.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- CONSELHO Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866). Acesso em 17 jul 2015.
- DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor.** Portugal, Ed Porto, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2014
- KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese de Doutorado, PUCSP., 2008.
- LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos.** Porto Alegre: Artmed, 2004
- NUNES, J. B. C. **As influências no processo de aprender a ensinar desde a perspectiva da socialização docente.** In: VIII Encontro de Pesquisadores, 2002, Fortaleza. Anais da VII Semana Universitária da UECE. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em [http://www.uece.br/proppgp/semana\\_universitaria/anais/anais2002/anais/Trabalhos\\_completos/Humanas-ok/socializacao.doc](http://www.uece.br/proppgp/semana_universitaria/anais/anais2002/anais/Trabalhos_completos/Humanas-ok/socializacao.doc) Acesso em 12 jul 2015.
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 18 jul 2015.
- PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza. On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>. Acesso em: 14 jun 2015.
- SAMBUGARI, M.R.N. **Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores.** In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez. 2010.
- SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura:** ensaios teóricos. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo.** In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, novembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2>. Acesso em 14 jul 2015.
- \_\_\_\_\_. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira da Educação, n. 20, pp. 60 – 70, 2002.
- SILVA, M. **O habitus professoral:** o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. In: Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun / Jul /Ago 2005, n. 29, p. 152-163. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12> Acesso em 28 08 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Teoria e Educação, n. 4, 1991.
- TOZETTO, S.S. **Os saberes da experiência e o trabalho docente.** In Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n3/02.pdf>. Acesso em 18 jul 2015.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho docente:** saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.







**SISMAC**