

Revista

ISSN: 2177-8574

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 17. - Nº 137 | Novembro- 2021

AUTISMO



**O EFEITO DO ICMS SOBRE
O CONSUMO DE ÓLEO DIESEL**

**INTERVENÇÃO PRECOCE NO
TRANSTORNO ESPECTRO DO AUTISMO**

**AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM:
A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO**

**AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO:
UM OLHAR AMBIENTAL E ÉTICO
NO ASSUNTO CIÊNCIAS**

**SOMOS TODOS IGUAIS: A DIVERSIDADE
ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

**O TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL



APRESENTAÇÃO

A **SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)** com registro no ISSN: 2177-8574, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso e estrito sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico. Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Procedimentos para Aceitação dos Artigos: Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. O procedimento adotado para aceitação definitiva será o seguinte:

- **Primeira Etapa:** seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. O Conselho Editorial constitui a instância responsável por essa etapa.
- **Segunda Etapa:** parecer de qualidade a ser elaborado por pareceristas “ad hoc”. A Comissão Editorial e os

consultores científicos, por eles indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.

Os pareceres comportam três possibilidades:

- a. aceitação integral;
- b. aceitação com alterações;
- c. recusa integral.

Em caso de recusa, o autor(es) receberá cópia do parecer do consultor.

1.1. Línguas: Serão aceitos trabalhos redigidos em inglês ou preferencialmente em português. Trabalhos em outras línguas poderão ser aceitos, dependendo de consulta prévia ao Conselho Editorial.

1.2. As opiniões e conceitos contidos nos artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

2. Tipos de trabalhos aceitos pela Revista: serão aceitos trabalhos originais que se enquadrem nas seguintes categorias:

2.1. Artigos Científicos (máximo de 15 laudas);

2.2. Forma de Apresentação dos Artigos: normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a norma de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos devem ser encaminhados em editor de texto Word, em espaço duplo, em fonte tipo Arial, tamanho 12, a página deverá ser em formato A4, com formatação de margens superior e esquerda (3 cm) e inferior e direita (2 cm).

2.3. Todo artigo encaminhado à revista deve ser acompanhado de ficha assinada pelo(s) autor(es), onde esteja explicitada a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho a publicação. Esta deve conter, ainda autorização para reformulação de linguagem, se necessária. Em caso de trabalho de autoria múltipla, a versão final deverá ser acompanhada de ficha assinada por todos os autores.

2.4. A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:

2.4.1. Folha contendo apenas:

- Título em português;

2.4.2. Folha contendo **Resumo** (redigido em parágrafo único, espaço simples e alinhamento justificado e **Palavras-chave** (mínimo 3 e máximo 5) para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente serão evocados por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.

2.4.4. Folha contendo **Abstract** e **Key words**, em inglês, compatível com o texto em português. O **Abstract** deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de **Key words**, compatíveis com as palavras-chave.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 137/Novembro- 2021
São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE – (on-line)

Registro no **ISSN: 2177-8574.**

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva
Lucas

Profa. Dra Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivet García Dussel

Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof Esp. Jonil Marques Silva

Profª Alessandra Aparecida Bitencourt

Profª Clarissa Souza Mamedes Ferreira

Profª Cristina Aparecida Félix Souza de Paula

Profª Dra. Yara Figueiredo Dan

Profª Esp. Alexandrina Maria Pereira de Farias

Profª Esp. Ana Paula da Silva

Profª Esp Clarissa Souza Mamedes Ferreira

Profª Esp. Cláudia Maria Barbosa
 Profª Esp. Claudineia Teixeira Monge
 Profª Esp. Cleia Domingues Goulart
 Profª Esp. Cristiane Anjos Da Cruz
 Profª Esp. Cristiane Lima da Cunha
 Profª Esp. Cristiani Santos Silva
 Profª Esp. Daylly de Miranda Almeida
 Profª Esp. Débora Rocha de Araújo Hillesheim
 Profª Esp. Edna Rodrigues Luziano
 Profª Esp. Edite Baccin Henika
 Profª Esp. Elaine Patrícia Fidelis
 Profª Esp. Eliane Pereira Bachesk
 Profª Esp. Fabiana de Araújo Vilas Bôas Santos
 Profª Esp. Fernanda Teixeira Monge
 Profª Esp. Giomara Camargo dos Santos
 Profª Esp. Ivanice Ellvanger Chalito
 Profª Esp. Juely Amaral
 Profª Esp. Kátia Andréia de Oliveira Brandão
 Profª Esp. Lenilza Inácio
 Profª Esp. Lindaura Rocha de Araújo
 Profª Esp. Lisiane da Silva Mendes
 Profª Esp. Lucia Valério da Silva Bernardo
 Profª Esp. Lucilene Leite Xavier
 Profª Esp. Marina Gomes Silva Garcia
 Profª Esp. Marina Freitas de Souza
 Profª Esp. Marlene da Paixão Costa
 Profª Esp. Marta Maria Rodrigues de Miranda
 Profª Esp. Nelci Rodrigues chaves Fialho
 Profª Esp. Patrícia da Silva
 Profª Esp. Raquel Mazochin da Silva
 Profª Esp. Rozimeire Rocha de Araújo

Profª Esp. Samara Cristina Coelho de Paula
 Profª Esp. Sara da Silva Ferreira
 Profª Esp. Simone de Oliveira Sousa
 Profª Esp. Solange Eva De Oliveira
 Profª Esp. Sueli dos Santos
 Profª Esp. Surizaday Fátima de Souza Dutra
 Profª Esp. Suzana Lúcia Magalhães da Silva
 Profª Esp. Valéria de Fátima Vigilato
 Profª Esp. Viviane Silvano Borges
 Profª Esp. Edite Baccin Henika
 Profª Esp. Elaine Patrícia Fidelis
 Profª Esp. Eunice Nogueira Martins Nunes
 Profª Esp. Marina Freitas de Souza
 Profª Ivanilce Aparecida Machado Queiroz Vasconcelos
 Profª Ivone Lopes da Trindade
 Profª Marcia Silvana Bonafé
 Profª Ms. Andreia Clóris da Silva Soares
 Profª Ms. Ariane Lopes Moraes Cesar Reis
 Profª Nilza Neves Santana Saraiva do Nascimento
 Profª Rebeca Sara Serra Costa Nascimento
 Profª Sidiléia Chaves de Souza
 Profª Taysa Delarcos de Oliveira
 Profª Wanessa Aparecida Ferreira de Arruda
 Profº Doutorando Alessandro Garcia de Castro
 Profº Dr. Josué Marques Baia
 Profº Esp. João Gonçalo do Nascimento
 Profº Esp. Odilrei Pereira da Silva
 Profº Ms. Carlos Navarro Fontanillas
 Profº Nilton Arlindo da Silva Filho Mazochin

SUMÁRIO

O EFEITO DO ICMS SOBRE O CONSUMO DE ÓLEO DIESEL	9
Jonil Marques Silva.....	9
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO	24
Ariane Lopes Moraes Cesar Reis.....	24
INTERVENÇÃO PRECOCE NO TRANSTORNO ESPECTRO DO AUTISMO	30
Eliane Pereira Bachesk.....	30
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
Cleia Domingues Goulart	39
Cláudia Maria Barbosa	39
Lucilene Leite Xavier	39
Valéria de Fátima Vigilato.....	39
EMPREENDENDO EM MEIO À PANDEMIA.....	54
Ana Paula da Silva.....	54
Carlos Navarro Fontanillas	54
Alessandro Garcia de Castro.....	54
Yara Figueiredo Dan.....	54
SOMOS TODOS IGUAIS: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR.....	72
Marlene da Paixão Costa.....	72
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	85
Giomara Camargo dos Santos	85
Lisiane da Silva Mendes	85
Lucia Valério da Silva Bernardo	85
Odilrei Pereira da Silva.....	85

ENSINO HÍBRIDO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.....	94
Patrícia da Silva.....	94
Samara Cristina Coelho de Paula.....	94
Sueli dos Santos	94
Edna Rodrigues Luziano.....	94
AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR AMBIENTAL E ÉTICO NO ASSUNTO CIÊNCIAS ...	104
Alessandra Aparecida Bitencourt.....	104
Cristiane Lima da Cunha.....	104
Eunice Nogueira Martins Nunes.....	104
Surizaday Fátima de Souza Dutra.....	104
O TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	110
Andreia Clóris da Silva Soares.....	110
MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM MATO GROSSO.....	124
Daylly de Miranda Almeida.....	124
Viviane Silvano Borges.....	124
Sara da Silva Ferreira	124
João Gonçalo do Nascimento	124
Edite Baccin Henika	133
Marina Freitas de Souza.....	133
Elaine Patrícia Fidelis	133
Clarissa Souza Mamedes Ferreira.....	133
RESPONSABILIDADE E DEVER DA FAMÍLIA DAR SUPORTE AO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA.....	140
Marcia Silvana Bonafé	140
Ivanilce Aparecida Machado Queiroz Vasconcelos	140

Cristina Aparecida Félix Souza de Paula	140
Ivone Lopes da Trindade.....	140
O AUTISMO DO ALUNO NA SALA MULTIFUNCIONAL ATRAVÉS DA LUDICIDADE	150
Débora Rocha de Araújo Hillesheim	150
Kátia Andréia de Oliveira Brandão	150
Marta Maria Rodrigues de Miranda.....	150
Suzana Lúcia Magalhães da Silva	150
MARCOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL COM REFLEXOS PARA NO CURRÍCULO VISANDO O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL POR MEIO DE PROJETOS	163
JOSUÉ MARQUES BAIA.....	163
O USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	181
Lenilza Inácio.....	181
Cristiani Santos Silva	181
Alexandrina Maria Pereira de Farias	181
Ivanice Ellvanger Chalito	181
A PRÁTICA EDUCATIVA: DIÁLOGOS NAS CIÊNCIAS NATURAIS	190
Rozimeire Rocha de Araújo.....	190
Fabiana de Araújo Vilas Bôas Santos.....	190
Lindaura Rocha de Araújo.....	190
Débora Rocha de Araújo Hillesheim	190
IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	199
Nelci Rodrigues chaves Fialho	199
ESTRANGEIRISMO: A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA	209
Kátia Andréia de Oliveira Brandão	209
Nilton Arlindo da Silva Filho Mazochin.....	209
Raquel Mazochin da Silva	209

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO FERRAMENTA DE ORIENTAÇÃO E INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	223
Sidiléia Chaves de Souza	223
Rebeca Sara Serra Costa Nascimento	223
Nilza Neves Santana Saraiva do Nascimento	223
Taysa Delarcos de Oliveira	223
DA ARTE DO ARTEIRO A ARTE DO ARTISTA: PERCURSOS PELA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE WLADIMIR DIAS-PINO.....	236
Simone de Oliveira Sousa	236
Wanessa Aparecida Ferreira de Arruda	236
Juely Amaral.....	236
Marina Gomes Silva Garcia	236
EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL, UM OLHAR DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	258
Solange Eva De Oliveira	258
Fernanda Teixeira Monge.....	258
Cristiane Anjos Da Cruz	258
Claudineia Teixeira Monge.....	258
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	265
Lenilza Inácio.....	265
Cristiani Santos Silva	265
Alexandrina Maria Pereira De Farias	265
Ivanice Ellvanger Chalito	265
TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR	271
Edite Baccin Henika	271
Marina Freitas de Souza	271
Elaine Patrícia Fidelis	271
Clarissa Souza Mamedes Ferreira	271

O EFEITO DO ICMS SOBRE O CONSUMO DE ÓLEO DIESEL

Jonil Marques Silva¹

RESUMO

O presente artigo aborda como temática os impactos do ICMS no preço do combustível. Considerando que o óleo diesel é um produto chave para compreender a dinâmica da tributação, buscou-se considerar o impacto do ICMS sobre esse combustível especificamente. Sendo o Brasil um dos países que apresentam elevada carga tributária, assim como alta oferta e demanda de combustíveis, discutir tal temática mostrou-se de grande importância, de forma a contribuir para análises econômicas mais específicas. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: como o ICMS influencia no preço de óleo diesel? As hipóteses foram as seguintes: é possível reduzir o ICMS cobrado sobre o óleo diesel de forma a não causar alterações significativas na oferta e na demanda, ou, não é possível reduzir o preço do ICMS, uma vez que tal alteração poderia impactar negativamente o mercado. O artigo apresentou como objetivo geral, compreender a influência do ICMS no óleo diesel. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, no qual buscou-se conciliar informações e conceitos fornecidos por diversos teóricos, em consonância com os dados fornecidos principalmente pela ANP (Agência Nacional de Petróleo). Observou-se que o ICMS exerce uma influência considerável no preço do óleo diesel. Reduzir as alíquotas de ICMS seria possível, porém tal alteração impactaria no mercado, influenciando a oferta e a demanda.

Palavras-chave: ICMS. Consumo. Óleo Diesel. Tributação.

ABSTRACT

This article addresses as a theme the impacts of ICMS on fuel prices. Considering that diesel oil is a key product to understand the dynamics of taxation, we sought to consider the impact of ICMS on this fuel specifically. As Brazil is one of the countries with a high tax burden, as well as a high supply and demand for fuels, discussing this issue was of great importance, in order to contribute to more specific economic analyses. In this sense, this research sought to answer the following question: how does the ICMS influence the price of diesel oil? The hypotheses were as follows: it is possible to reduce the ICMS charged on diesel oil so as not to cause significant changes in supply and demand, or it is not possible to reduce the ICMS price, since such change could negatively impact the market. The article presented as a general objective, to understand the influence of ICMS on diesel oil. The methodology used was the bibliographical research, which sought to reconcile information and concepts provided by various theorists, in line with data provided mainly by the ANP (National Petroleum Agency). It was observed that the ICMS exerts a considerable influence on the price of diesel oil. It would be possible to reduce ICMS rates, but such change would impact the market, influencing supply and demand.

Keywords: ICMS. Consumption. Diesel oil. Taxation.

¹**Graduação:** Ciências Econômicas - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso; **Graduação:** Ciências Contábeis - UNIRONDON - Centro Universitário Candido Rondon; **Pós-graduação:** Auditoria e perícia contábil - FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA - FAEL.

1. INTRODUÇÃO

O impacto dos impostos é sentido por todos os agentes econômicos da sociedade: de produtores a consumidores. Os altos tributos, repassados aos consumidores, desestimulam a economia, uma vez que dificultam os investimentos e reduzem a demanda. Estas restrições podem trazer resultados desinteressantes para o próprio governo, uma vez que depende da arrecadação oriunda dos tributos.

Embora o governo, sobretudo o segmento que formula as políticas monetária e fiscal, tenha resistência em alterar os impostos, é preciso considerar se, de fato, o nível cobrado atualmente do ICMS, propicia a melhor receita para o estado (BERNARDES, 2007).

A regulamentação do ICMS dos combustíveis se apresenta como alternativa para atenuar o impacto na arrecadação dos Estados, manutenção da isonomia fiscal entre os contribuintes e simplificação no cumprimento das obrigações fiscais (ALVES, 2003).

O óleo diesel mostrou ser um produto-chave para entender a dinâmica dos tributos, por sua presença expressiva na relação oferta-demanda, pautado pela carga tributária imposta pelo governo aos produtores, que repassam o tributo ao consumidor cobrando preços mais elevados dos seus produtos.

Nesse sentido, este artigo apresentou como objetivo geral, compreender a influência do ICMS no óleo diesel. Os objetivos específicos por sua vez foram: comparar a evolução tributária nos combustíveis; relacionar o consumo de óleo diesel e a carga tributária em relação ao ICMS e relacionar os custos envolvidos na precificação do óleo diesel com a evolução na tributação do ICMS.

A presente pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: como o ICMS influencia no preço de óleo diesel? As hipóteses foram as seguintes: é possível reduzir o ICMS cobrado sobre o óleo diesel de forma a não causar alterações significativas na oferta e na demanda, ou, não é possível reduzir o preço do ICMS, uma vez que tal alteração poderia impactar negativamente o mercado.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica como forma de obtenção de dados em relação à demanda por óleo diesel no Brasil, sua composição de preços e impacto tributário. Buscou-

se relacionar as informações apresentados por diversos autores, com os dados fornecidos pela Agência Nacional de Petróleo (ANP) e pelo Ipeadata.

2.. REVISÃO DE LITERATURA

Desde a primeira Constituição republicana (1891), as mudanças no plano político e econômico conduziram a evolução da tributação dos combustíveis para o modelo atual. Sob essa perspectiva, a partir do resgate histórico e compreensão dessas transformações, intentaremos extrair informações que possam ser úteis para o estudo da monofásica do ICMS, em linha com a posição do economista Varsano (1996).

Os impostos atuam como inibidores da demanda, pois reduzem o excedente do consumidor, de acordo com Pindyck e Rubinfeld (2006). Do mesmo modo, inibem a oferta na medida em que aumentam os custos de produção.

Para dar uma noção dessa complexidade, vale a pena informar que uma empresa comercializando seus produtos apenas dentro de seu estado deve cumprir uma legislação de aproximadamente 3.512 normas tributárias (AMARAL et al., 2013).

Para estimular a demanda, o governo reduz os impostos. No entanto, esta medida é uma exceção à regra. De um modo geral, há disciplina fiscal, entendida como controle absoluto dos gastos públicos. Um dos pilares da estabilidade econômica é o equilíbrio fiscal, segundo a corrente fiscalista. (BIDERMAN; ARVATE, 2004).

A complexidade tributária brasileira tem dois custos imediatos: litígios judiciais e custos administrativos para as empresas. Em relação aos litígios judiciais, apenas no ano de 2013, essa soma atingia o equivalente a US\$ 330 bilhões – aproximadamente 15% do produto interno bruto (PIB) brasileiro. Para efeitos de comparação, essa proporção é de 0,2% do PIB para os Estados Unidos. No Brasil, temos dezesseis processos tributários para cada grupo de 10 mil habitantes. Em contraste, nos Estados Unidos tem-se um processo tributário para cada grupo de 10 mil habitantes (MESSIAS, 2013).

A questão de arrecadação de impostos está diretamente ligada ao maior temor de governos comprometidos com a estabilidade econômica: o descontrole do déficit orçamentário.

Até 1940, o Sistema Tributário Nacional caracterizava-se pelo compartilhamento de competências tributárias, sendo o imposto de importação e de consumo exclusivos da União; o de indústrias e profissões e de vendas e consignações, dos Estados; e o imposto sobre licenças, dos municípios (FABRETTI, 2009).

As visões Clássicas e Keynesiana divergem acerca dos efeitos das mudanças na demanda agregada provocada por alterações no nível de tributação. De acordo com os clássicos, há aceitação sobre a equivalência Ricardiana, que defende ausência de efeito da massa tributária sobre a curva IS ou demanda agregada. Em contrapartida, a corrente Keynesiana defende que a redução nos impostos estimula o consumo desejado, reduzindo a poupança nacional desejada, alterando, deste modo, tanto a curva IS, como a demanda agregada (ABEL et al., 2008).

Pela análise teórica da Curva de Laffer, onde a receita do governo é representada na ordenada e os impostos na abscissa, os impostos que maximizam a receita do governo são aqueles onde a tributação é mais elevada. No entanto, este pensamento não constitui uma unanimidade no pensamento econômico. Há aqueles que defendem tributos mais baixos para maximizar a receita, uma vez que contribuem para aumentar o consumo em diferentes demandas (URIEL, 1995).

Para estimular a demanda, o governo reduz os impostos. No entanto, esta medida é uma exceção à regra. De um modo geral, há disciplina fiscal, entendida como controle absoluto dos gastos públicos. Um dos pilares da estabilidade econômica é o equilíbrio fiscal, segundo a corrente fiscalista (MAZZA, 2017).

Relativamente à tributação dos combustíveis derivados de petróleo, a Constituição Federal determina que a lei complementar, ainda não editada, defina um conjunto de combustíveis e lubrificantes para o qual a tributação será monofásica – incidindo apenas em uma das etapas da cadeia produtiva – e destinada ao estado de origem (AMARO, 2014).

O ICMS é um tributo indireto, pois admite repercussão econômica, onde o contribuinte de direito – apesar de recolher o ICMS para os cofres públicos – não arca com o peso do gravame, pois é o contribuinte de facto quem realmente suporta o ônus do tributo (HAYES, 2008).

O ICMS é a variável tributária escolhida na análise deste trabalho de pesquisa, uma vez que incide sobre o óleo diesel, produto demandado em grande escala pela sociedade. A comparação entre os diferentes níveis de ICMS dos estados, dada uma determinada receita, é fundamental para consolidar a visão heterodoxa desta pesquisa acerca dos tributos: um imposto menor é preferível a um imposto mais alto para todos os segmentos da sociedade (ALVES, 2003).

O ICMS (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços) está previsto na Constituição Federal de 1988, conforme dispõe o Artigo 155, Inciso II. Este tributo é de competência estadual e sua regulamentação está prevista na Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir), contudo, cabe aos Estados e ao Distrito Federal definir regras próprias, baseando-se na referida Lei Kandir.

Pode-se classificar este tipo de imposto como: “imposto sobre o consumo”. De acordo com Friedrich (2002, p. 21):

[...] O imposto sobre o consumo possui uma grande capacidade de gerar receita para o erário público, além de afetar os preços, a distribuição de renda, os investimentos, a eficiência, o balanço de pagamentos e outras variáveis econômicas. Ressalta-se ainda que, devido a tendência mundial de formação de blocos econômicos, o imposto sobre o consumo é objeto de frequentes debates e estudos no campo da harmonização fiscal, na tentativa de aproximação dos sistemas fiscais dos países que o compõem. Finalmente é necessário estudar o funcionamento do imposto sobre o consumo no Brasil, pelo fato de políticas tributárias em nível estadual serem implementadas através deste imposto, o qual é caracterizado como principal instrumento utilizado pelos estados federados na chamada “guerra fiscal”.

O ICMS se destaca em relação aos demais tributos por sua abrangência, tendo em vista que cobre todas as etapas: produção à comercialização. De fato, é o imposto que impacta mais diretamente no consumidor. (PINDYCK & RUBINFELD, 2006).

O ICMS se destaca em relação aos demais tributos por sua abrangência, tendo em vista que cobre todas as etapas: produção à comercialização. De fato, é o imposto que impacta mais diretamente no consumidor (MAZZA, 2017).

O óleo diesel é um derivado do petróleo utilizado em motores de combustão interna e ignição por compressão (também chamados motores do Ciclo Diesel e que possuem rendimento superior aos motores do Ciclo Otto, ou seja, alimentados por gasolina ou etanol), que, por sua vez, possuem grande aplicação em diversas áreas do setor econômico. Os motores do ciclo diesel estão presentes em carros, ônibus, caminhões, pequenas embarcações marítimas, máquinas industriais de grande porte, locomotivas, navios e geradores estacionários (SILVA, 2003). Conforme Brunetti (2012), os motores de combustão interna podem ser classificados em decorrência da forma de se obter o trabalho, são eles:

- ✓ Motores alternativos: este é o tipo de motor mais comum, o trabalho é obtido pelo movimento de um pistão, transformado em rotação constante por um sistema de biela-manivela.
- ✓ Motores rotativos: o trabalho é obtido diretamente pela de rotação. Exemplo: turbina a gás.
- ✓ Motores de impulso: o trabalho é obtido pela força de reação dos gases expelidos em alta velocidade pelo motor. Exemplo: motor a jato e foguetes.

O óleo diesel é o combustível mais utilizado no mercado brasileiro, sendo que seu uso pode ter várias finalidades bem como, no transporte de cargas e pessoas, em embarcações, na geração de energia, na indústria, em máquinas para construção civil, máquinas agrícolas e locomotivas (PETROBRAS, 2014).

A utilização de combustíveis fósseis desde o início da era industrial é um dos principais fatores que afetam o meio ambiente, este consumo de combustível crescente causou aumento em torno de 30% da concentração de dióxido de carbono na atmosfera, elevando a temperatura global (HINRICHS et al, 2014).

A substituição dos combustíveis fósseis por biocombustíveis renováveis é uma necessidade mundial, principalmente para promover a sustentabilidade do meio ambiente, mas também pelas oscilações de oferta e demanda de petróleo e da escassez da qual o petróleo vai se submeter no futuro (CASTELLANELLI et al, 2008).

O processo produtivo do óleo diesel ocorre na refinaria, onde ele é separado dos outros derivados (que diferem, entre outras coisas, no número de carbonos por molécula) através de destilação fracionada. Na destilação fracionada, o petróleo é colocado em uma caldeira, forno ou

fornalha, e ligado a uma torre de destilação com diferentes níveis. Também chamados de pratos ou bandejas. Esses níveis possuem borbulhadores, pelos quais passam as frações no estado gasoso, e a temperatura da torre diminui de acordo com o aumento da altura (BECKER, 2013).

Existem diversas formas de se classificar o óleo diesel. Uma das mais primárias é a classificação por tipo de uso: óleo diesel rodoviário, marítimo, agropecuário, industrial e de geração elétrica. A regulamentação da comercialização desse derivado no Brasil foi feita pela ANP (2011) e pode ser verificada na sua Resolução no. 65, que aprofunda especialmente para o óleo diesel rodoviário. Segundo o artigo 2º dessa Resolução:

Para efeitos desta Resolução o óleo diesel de uso rodoviário classifica-se em:
I - Óleo diesel A: combustível produzido por processos de refino de petróleo, centrais de matérias-primas petroquímicas ou autorizado nos termos do § 1º do art. 1º desta Resolução, destinado a veículos dotados de motores do ciclo Diesel, de uso rodoviário, sem adição de biodiesel;
II - Óleo diesel B: óleo diesel A adicionado de biodiesel no teor estabelecido pela legislação vigente. (ANP, 2011, p. 12).

Apesar de definir o óleo diesel A como “destinado a veículos (...) de uso rodoviário”, a própria resolução elimina esse uso direto do óleo diesel A no transporte rodoviário através do artigo 6º: “O óleo diesel B de uso rodoviário comercializado no país deverá conter biodiesel em percentual determinado pela legislação vigente.”

Os motores de combustão interna (MCI), que possuem uma larga escala de utilização, são mais utilizados em veículos para a locomoção de cargas e pessoas. Neste campo de trabalho ele é introduzido em veículos leves como carros, caminhonetes e motos, e também em veículos pesados como caminhões, ônibus, locomotivas, navios (MARTINS, 2006).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem deste estudo é qualitativa, pois na visão de Appolinário (2011), ela é a identificação dos modelos, relações e padrões entre os dados obtidos de maneira a desnudar sua significação através da interpretação e comparação dos resultados com outras menções e pesquisas.

Do ponto de vista técnico, foram usados procedimentos de pesquisa bibliográfica que, de acordo com Fonseca:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

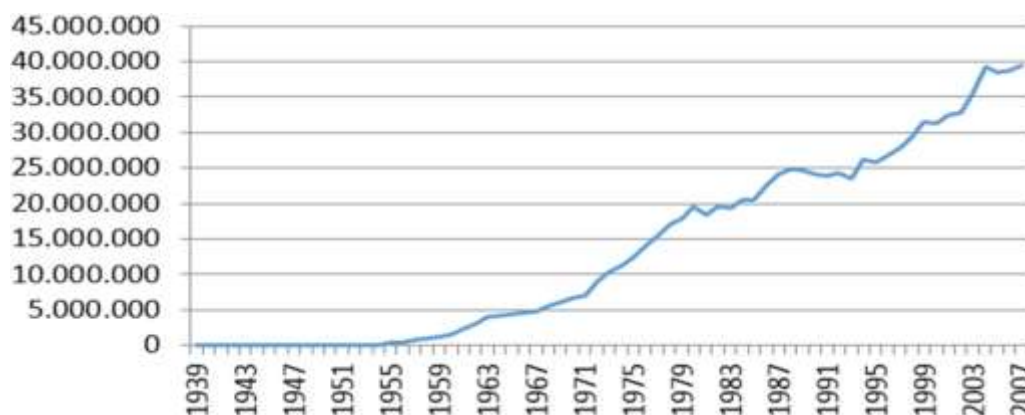
Dessa forma, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como forma de obtenção de dados em relação à demanda por óleo diesel no Brasil, sua composição de preços e impacto tributário. Buscou-se relacionar as informações apresentados por diversos autores, com os dados fornecidos pela Agência Nacional de Petróleo (ANP) e pelo Ipeadata.

3.1. Análise e Discussões dos Resultados

A demanda por óleo diesel no Brasil cresceu substancialmente nos últimos anos. De acordo com Losekann e Rodrigues (2015), o produto apresentou crescimento exponencial de 2000 a 2013.

A figura 1 mostra que houve crescimento praticamente contínuo na produção de óleo diesel no país desde o início da observação, o ano de 1939.

Figura 1 - Produção de Óleo Diesel no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Ipeadata (2020).

A demanda por óleo diesel possui características inerentes às curvas de demanda convencionais da economia. De acordo com Varian (2003), a curva de demanda é um importante termômetro do comportamento do consumidor, dado certo nível de preço, *ceteris paribus*.

De acordo com Pindyck & Rubinfeld (2006), o governo pode intervir em determinado setor para restaurar o equilíbrio de mercado, adquirindo parte da demanda não consumida em situações de escassez pelo lado da oferta, assim como subsidiar a oferta em casos de excesso de demanda. No entanto, há restrições a esse método, pois pode provocar ineficiência ao intervir em mercados cuja natureza é estritamente liberal.

O óleo diesel possui uma vasta gama de aplicações, o que faz com que esse derivado desempenhe um papel de destaque na economia, sendo um fator relevante não só no setor de derivados, mas também em outros setores que o utilizam como principal insumo. No setor de transporte rodoviário de carga, por exemplo, a porcentagem do custo do combustível sobre o custo total do transporte foi de 25,6% em 2012 e esse valor, ainda que representativo, foi o mais baixo dos últimos 10 anos (em 2006, essa porcentagem chegou a 35,7%).

No transporte inter-regional de cargas (também conhecido como transporte de longa distância), verificou-se que o custo do diesel equivale a 40,1% do custo total para cargas fechadas e 18,3% do custo total para cargas especiais (LIMA, 2013).

Conforme ressaltado por Varian (2003), uma revisão nos impostos para abaixo do valor vigente é assunto de difícil aceitação por parte dos formuladores de políticas econômicas, que temem o comprometimento das contas públicas em virtude da suposta redução na receita do governo.

A demanda por óleo diesel no Brasil está crescendo a taxas significativas nas últimas décadas. Desde 1990, o consumo de diesel cresceu em média 3,6% a.a., enquanto as importações por este derivado elevaram-se a 12,7% a.a. Dessa forma, o aumento da procura por este combustível trouxe alterações substanciais ao que se refere à indústria de refino e à dependência energética brasileira (GONZÁLEZ-MARRERO et al., 2008).

O setor de transporte é o segundo maior consumidor de recursos energéticos no Brasil (participação de 30,4% em 2009) ficando atrás somente do setor industrial, que representou 37,3% do consumo de energia. No entanto, ocupa o primeiro lugar na demanda por derivados de petróleo, consumo que em 2009 ultrapassou 50%. Desse total consumido, o óleo diesel apresenta superioridade em relação aos demais, 48,4% (30,3 bilhões de TEP). Sendo assim, cabe enfatizar que o óleo diesel no Brasil é um elemento fundamental ao desenvolvimento econômico, dado a

abrangente utilização no transporte de carga, o qual é demandado pelos diversos setores da economia (EBERHARDT, 2010).

Neste sentido, a demanda por este combustível é função de variações do PIB, por exemplo, expansão da fronteira produtiva e do grau de interação entre as esferas econômicas, urbanização e do ganho de eficiência da frota veicular (BOMTEMPO, 2010).

Verifica-se que substituição tributária relativa ao óleo diesel ocorre na modalidade “para frente”. A refinaria, designada como contribuinte substituto, é responsável pelo recolhimento do ICMS relativo às operações subsequentes (LIMA, 2013). A substituição tributária sobre vendas interestaduais é adotada pelos Estados, cabendo o recolhimento à refinaria do Estado produtor. O ICMS é, então, repassado ao Estado de destino, sendo a margem interestadual de lucro presumido fixada pelo Confaz (MOREIRA, 1996).

Em relação às vendas internas, o regime de substituição tributária é aplicado diferentemente conforme o derivado e o Estado. No caso do óleo diesel, os Estados adotam o regime de substituição tributária nas vendas internas, nomeando a refinaria como contribuinte substituto (WOILER, 2010).

Observa-se que as alíquotas de ICMS incidentes sobre o óleo diesel, que variam de 12% a 17%, são estabelecidos pelos governos estaduais. Para a apuração dos valores do ICMS referentes à produção, distribuição e revenda de óleo diesel, recolhidas pelas refinarias, por substituição tributária, são, em geral, estabelecidas margens de valor agregado em convênios também no âmbito do Conselho Nacional de Política Fazendária (Confaz) (WOILER, 2010).

Em geral, a base de cálculo do ICMS é o preço de venda das mercadorias. Esse regime foi introduzido para facilitar a fiscalização e aumentar a efetividade do sistema de arrecadação do ICMS, tanto nas operações internas como nas interestaduais. Entende-se por substituição tributária a modalidade de tributação em que a lei permite que um determinado contribuinte seja indicado como responsável pelo recolhimento do ICMS devido por outros contribuintes.

A Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, também conhecida como Lei Kandir, disciplinou o regime de substituição tributária. Nas operações de importação, em geral, o ICMS arrecadado cabe ao Estado onde está localizado o estabelecimento importador (BRASIL, 1996).

Esse tributo incide sobre o valor CIF do produto, acrescido do II e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). No caso de petróleo, derivados e gás natural, o § 3º do art.155 da Constituição Federal (CF) veda a cobrança de IPI (NOGUCHI et al., 1996).

A Tabela 1 mostra o preço médio para o consumidor final praticado no Brasil, no período de 5 a 11 de julho de 2009. Essa informação foi obtida do sítio da ANP na internet.

Tabela 1 – Preço médio do óleo diesel para o consumidor final

PRODUTO	UNIDADE	PREÇO AO CONSUMIDOR FINAL
Óleo diesel	Litro	R\$: 2,003

Fonte: ANP (2009).

A Tabela 2, mostra, em detalhe, a composição do preço de um litro de óleo diesel comercializado pelos postos de combustíveis.

Tabela 2 - Formação do preço do óleo diesel para o consumidor

PARCELA	ÓLEO DIESEL
PIS + Cofins +Cide	R\$: 0,209
ICMS (13% em média)	R\$: 0,260

Fonte: ANP (2009).

A Tabela 3 mostra as parcelas que compõem o preço final do óleo diesel. Essa tabela mostra também o percentual que cada parcela representa no preço final pago pelo consumidor.

Tabela 3 – Formação do preço do óleo diesel para o consumidor

ÓLEO DIESEL	VALOR	PERCENTUAL
Tributos	R\$0,234	23,4%
Custo do biodiesel	R\$0,100	5,0%
Petrobrás	R\$1,102	55,0%

Distribuição e revenda	R\$0,332	16,6%
Preço ao consumidor	R\$2,003	100,0%

Fonte: ANP (2009).

O ICMS é pago no momento do desembaraço aduaneiro do produto, sendo o valor arrecadado computado como crédito no resto da cadeia. Nas operações de exportação, não há incidência de ICMS sobre petróleo e derivados, conforme estabelecido no art. 155, § 2º, inciso X, alínea “a”, da CF. (BRASIL, 1988).

Dentre os tributos, o ICM representa cerca de 10% do preço do óleo diesel. Ainda que o percentual não seja tão alto, sua influência pode ser considerada significativa, repercutindo inclusive na oferta e demanda.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente vive-se em um país em que a carga tributária é uma das mais altas do mundo. Pensando nisso, é importante que todos paguem apenas o justo, uma vez que há muita cobrança por parte dos governos.

A despeito da liberalização do mercado, da eliminação dos controles formais de preços e da completa abertura às importações, ocorrida em 2002, a Petrobrás ainda exerce, na prática, o monopólio do transporte e do refino do óleo diesel no mercado brasileiro.

Por meios dos resultados obtidos, foi possível verificarmos que o ICMS exerce uma influência considerável no preço do óleo diesel. Reduzir as alíquotas de ICMS seria possível, porém isso impactaria sem dúvida a oferta e a demanda. Nesse sentido, a hipótese provável é que no atual momento reduzir o ICMS, poderia impactar negativamente o mercado. Todavia, não é impossível que tal alteração seja feita, sendo necessário para isso estudos econômicos diversos não abrangidos na presente pesquisa.

Considerando as análises realizadas e verificações em relação ao impacto do ICMS no preço do óleo diesel, foi possível compreender a influência do ICMS no óleo diesel, de forma a alcançar o objetivo geral proposto.

Por meio da revisão bibliográfica e comparações realizadas através dos dados fornecidos pela ANP (Agência Nacional de Petróleo), foi possível comparar a evolução tributária nos combustíveis, relacionar o consumo de óleo diesel e a carga tributária em relação ao ICMS e relacionar os custos envolvidos na precificação do óleo diesel com a evolução na tributação do ICMS, de forma a alcançarmos todos os objetivos específicos.

REFERÊNCIAS

ABEL, A.B; BERNANKE, B.S; CROUSHORE, D. Macroeconomia. São Paulo: Pearson, 2008.

AGÊNCIA NACIONAL DO PETRÓLEO, GÁS NATURAL E BIOCOMBUSTÍVEIS -

ANP. Resolução nº 36. Rio de Janeiro, RJ, 2011.

_____. Resumo Semanal – Combustíveis, 2009. Disponível em: <http://www.anp.gov.br/i_preco/include/Resumo_Semanal_Combustiveis.asp>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ALVES, Rubem. Metodologia da Pesquisa. São Paulo: Editora Social, 2003. 2. p. 272.

AMARAL, G. L.; OLENIKE, J. E.; AMARAL, L. M. F. Quantidade de normas editadas no Brasil: 25 anos da Constituição Federal de 1988. [s.l.]: Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário, out. 2013.

AMARO, L. Direito tributário brasileiro, 20º ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2011.

BARROS, M.; GUIMARÃES, Z. O problema da geração a diesel, OECO, 2010. Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/convidados/64-colunistas-convidados/22041-o-problema-da>> Acesso em: 05 dez. 2020.

BECKER, A. A. Teoria geral do Direito Tributário. São Paulo: Editora Noeses, 6. ed. 2013.

BERNARDES, J. Gerador de eletricidade aumenta impacto da emissão de poluentes. Agência USP de Notícias, abril 2007.

BIDERMAN, Ciro & ARVATE, Paulo (orgs.). Economia do setor público no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOMTEMPO, J. V, O futuro dos biocombustíveis II: Por que a indústria de biocombustíveis do futuro será diferente da que conhecemos hoje? Boletim Eletrônico Infopetro – Grupo de Economia da Energia. Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://infopetro.wordpress.com/2010/05/10/o-futuro-dos-biocombustiveis-ii-porque-a-industria-de-biocombustiveis-do-futuro-sera-diferente-da-que-conhecemos-hoje>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRAFMAN, Ilana. Modelo econométrico para a projeção do consumo aparente de combustível no Brasil - Otto e Diesel. Rio de Janeiro: IBMEC, 2009

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Regulamenta a concessão de que trata o art. 155 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que dispõe sobre a competência dos Estados e Distrito Federal de instituir impostos, 1988.

BRASIL. Lei Complementar Nº 87, de 13 de setembro de 1996. Brasília, DF, 13 set. 1996. disponível em: <http://www.kandir.com.br/leis/lei_1htm>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRUNETTI, Franco. Motores de combustão interna. São Paulo: Blucher, Vol 01, 2012.

CASTELLANELLI, Marcio; SOUZA, Samuel N. M. de; SILVA, Suedêmio L. e KAILER, Euro K. Desempenho de motor ciclo Diesel em bancada dinamométrica utilizando misturas diesel/biodiesel. Eng. Agríc. [online]. 2008.

EBERHARDT, J. J. The Diesel Paradox: Why Dieselization Will Lead To Cleaner Air. Departamento de Energia dos Estados Unidos (DOE 2000). Disponível em: <http://www.eia.doe.gov/>. Acesso em: 02 set. 2020.

EMPRESA DE PESQUISA ENERGÉTICA – EPE; Ministério de Minas e Energia – MME. Estudos para Licitação da Expansão da Transmissão, 2012.

FABRETTI, Lúdio Camargo. Contabilidade Tributária. 11. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

FONSECA, J.J.S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIEDRICH, D.N. Os Efeitos Econômicos da Tributação sobre o Consumo e a Política Fiscal do Governo do estado do Rio Grande do Sul em relação ao Setor de Carnes a partir de 1980. 2002. 92 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

GONZÁLEZ-MARRERO, R.M, LORENZO-ALEGRIA, R.M, MARRERO, G.A. Fuel

Consumption, Economic Determinants and Policy Implications for Road Transport in Spain. Fundação de Estudos de Economia Aplicada (FEDEA), Junho, 2008. Disponível em: <http://www.fedea.es/pub/papers/2008/dt2008-23.pdf>. Acesso em 15 set. 2020.

HINRICHS, Roger A.; KLEINBACH, Merlin; REIS, Lineu B. Energia e meio ambiente. 5.ed. Traduzido por: Lineu Belico dos Reis, Flavio Maron Vichi e Leonardo Freire de Mello. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

LIMA, Maurício. Pesquisa ILOS de Custos de Transporte. Rio de Janeiro: ILOS, 2013

LOSEKANN, L.D; RODRIGUES, N. Análise da Demanda por Óleo Diesel no Brasil. In: 5º Encontro Latino-Americano de Economia da Energia. 2015, Medellín- Colômbia.

MARTINS, Jorge. Motores de combustão interna. 2.ed. Porto: Publindústrias, Edições Técnicas, 2006

MAZZA, Alexandre. Manual de direito tributário. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MESSIAS, L. Contencioso tributário no Brasil é muito superior ao dos EUA. Consultor Jurídico, nov. 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/e7Pkb3>>. Acesso em: mar. 2017.

MOREIRA, Ajax R.B. Modelos para a projeção do consumo nacional e regional de Óleo Diesel. Brasília: IPEA, 1996.

NIEHANS, Jürg. 1990. História da Teoria Econômica: Contribuições Clássicas, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

NOGUCHI, N., TERAQ, H., SAKATA, C. Performance improvement by control of flow rates and diesel injection timing on dual-fuel engine with ethanol. Bioresour Technol. v. 56, n. 1, p:35- 39, 1996.

PETROBRAS. Óleo Diesel. 2014. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/produtos-e-servicos/produtos/automotivos/oleo-diesel/>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PINDYCK, Robert S. & RUBINFELD, Daniel L. Microeconomia, São Paulo: Prentice Hall, 2002. Sexta Edição.

PORTAL TRIBUTÁRIO (2020). Os tributos no Brasil. Disponível em:

<<http://www.portaltributario.com.br/legislacao/d5028.htm>> Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, C M S, Estratégia de Preços da Petrobras no Mercado de Combustíveis Brasileiro Pós-Liberalização e Instrumento de Amortecimento de Variações Internacionais. Dissertação de Mestrado. Instituto de Economia/UFRJ. Novembro, 2003.

URIEL, Pilar Fernández. Algunas precisiones sobre el sistema fiscal romano. Espacio Tiempo y Forma. Serie II, História Antigua. Madrid; v. 8, 1995. p. 159-181. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ETFII/article/view/4260/4099>> Acesso: 15 set. 2020

VARIAN, Hal R. Microeconomia: Princípios Básicos, Uma Abordagem Moderna. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2003.

VARSANO, R. A evolução do sistema tributário brasileiro ao longo do século: anotações e reflexões para futuras reformas. Texto para discussão. IPEA, Rio de Janeiro, 1996.

WOILER, Sansão, et al. Projetos: planejamento, elaboração, análise. São Paulo: Atlas, 2ª Edição, 2010.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

Ariane Lopes Morais Cesar Reis²

RESUMO

Na prática pedagógica, podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino. Atualmente, o educador não é apenas o transmissor de conhecimentos, o ditador de verdades, aquele que precisa ser autoritário para obter respeito, mas sobretudo aquele que trilha caminhos da aprendizagem na construção do saber. Contudo é de fundamental relevância ser um profissional que tenha conhecimentos específico em sua disciplina, mas compreender que ensinar é uma missão interligado ao amor, buscando meios que facilite o processo de saberes para os educandos. Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é discorrer e deixar evidente que a relação, educador e educando, pautada no âmbito da afetividade impacta positivamente em um processo de aprendizagem.

Palavra-chave: Afetividade. Aprendizagem. Professor. Aluno.

ABSTRACT

In pedagogical practice, feelings of attraction or repulsion may arise between teacher and student. These sentimental attitudes have the power to influence the methodology with the risk of altering it, causing in the student, rough affective transformations that are more or less unfavorable to teaching. Currently, the educator is not only the transmitter of knowledge, the dictator of truths, the one who needs to be authoritarian to gain respect, but above all the one who follows the paths of learning in the construction of knowledge. However, it is of fundamental importance to be a professional who has specific knowledge in their discipline, but to understand that teaching is a mission linked to love, seeking ways to facilitate the process of knowledge for students. Given this context, the aim of this study is to discuss and make it clear that the relationship between the educator and the student based on affection positively impacts a learning process.

Keyword: Affection. Learning. Teacher Student

²**Graduação:** Licenciatura em Letras- UNOPAR- Universidade Norte do Paraná, Artes Visuais-FAVENI- Centro Universitário Faveni. **Pedagogia-** FABRAS- Faculdade Ibra de Brasília; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, Língua Linguística e Literatura, Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. **Especialização:** Educação Especial e Inclusiva. **Mestrado:** Mestra em Ciências da Educação Universidade Internacional Tres Fronteiras Assunción- UNINTER.

1. INTRODUÇÃO

Em suma, hoje pensamos que educar significa também preocupar-se com a construção e organização da dimensão afetiva das pessoas, afinal a escola, para cumprir seu papel, deve ser um lugar de vida e, sobretudo, de sucesso e realização pessoal para educandos e educadores. A experiência entre ambos promove o ser, reduz a angústia, facilita os acertos da vida, conduzindo-os a vencer desafios da afetividade e educação na conquista da aprendizagem significativa.

Em contrapartida, infelizmente o meio educacional ainda contém professores que de forma tradicional fazem questão de não mudar a sua metodologia, ainda usam o famoso discurso: “trabalhei dessa forma a vida toda e sempre deu resultado”. Preparar o aluno simplesmente para o futuro, para passar no vestibular, ou para ingressar na universidade, tornou-se sem fundamento. A missão de educador vai além disso, educar para a vida, com dignidade, ética, onde é valorizado a vida, a cultura o ambiente, vai além de transmissão de conteúdos tão quanto importante como os valores, tão necessários para o sujeito inserido em uma sociedade tão diversificada. É imprescindível ensinar a ser cidadão, demonstrar que eles têm seus deveres e direito e que saibam colocá-los em prática na vida cotidiana que está inserido.

O docente de hoje conduz diversos papéis que são imensuráveis para o desenvolvimento das gerações futuras. Se faz necessário desenvolver com muita responsabilidade o ato de ensinar concomitantemente sua profissão, atentar, contudo, encarar com austeridade o ato de ensinar, zelar para instruir seus alunos e acender o anseio de tornar-se reflexivos sobre a realidade em que estão inseridos. Como profissional em constância transformação o professor está em busca do saber, qualificando-se aperfeiçoando-se para engendrar sua prática em metodologias eficazes para seus alunos.

É preciso ressignificar o que é afeto. Pois, muitos educadores acreditam que educação afetiva seja beijar, abraçar e acarinhar sua criança. Uma educação afetiva e um professor afetivo vai além de demonstrações de carinho. Na realidade práticas de afeto está englobada na educação afetiva, contudo, se torna uma parte pequena, pois de nada adianta esses atos e quando a criança quer explorar o ambiente, ou sair da rotina das aulas, ou até mesmo quando suas emoções saem do controle, nos enquanto educadores não sabemos como reagir, ou podemos essa criança de pensar, de ter suas opiniões de sugerir mudanças nas aulas e práticas metodológicas ou simplesmente não

termos empatia por aquele ser que está em metamorfose. O professor pode demonstrar afeto desde o momento que para ouvir o aluno e coloca em prática a opinião que ele tem sobre determinado assunto, contraditório quando eu apenas o ouço, mas não dou importância sobre suas teorias e indagações.

2. AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

O assunto parece obvio para o processo de ensinar e aprender, devido a sua necessidade efetiva. Quando nos remetemos ao passado e lembramos de alguns educadores e fatos da vida escolar, isso mostra a teia de sentimentos e emoções e sentidos que estiveram envolvidos na relação professor e alunos. Contudo, nem sempre foi assim, talvez possamos lembrar daquele professor que não demonstrava práticas afetivas em sala de aula.

Nesse âmbito, voltado ao processo histórico, quando a educação ocidental pós iluministas privilegiou ideia do aprender associado a aquisição do conhecimento do modo técnico, objetivo e racional, um contexto que alunos e professores tinham universos diferentes com interação bem limitada, especialmente aquele educados e ensinados dessa forma pode trazer resquícios negativos sobre o professor ou sobre a disciplina.

Quantos relatos já ouvimos de dizer que os alunos não gostavam da disciplina, pois tinha medo, não tinha uma boa relação com o professor e principalmente não sentia afeto pelo educador que transmitia os conhecimentos. Muitos alunos ainda são bloqueados e impactados negativamente, no aspecto emocional pela falta de afetividade ministrada em sala de aula. De forma prática uma criança ou adolescente que não se sentem acolhidos podem não se sentir capazes de aprender e com isso vai cultivar dificuldades de aprendizagem, desinteresse pelos conteúdos e pelas atividades e conseqüentemente problemas de relacionamento com os colegas de classe ou até mesmo com o professor.

Percebemos que na educação infantil há muito afetividade entre professor e aluno, o ambiente acolhedor de cuidar e ensinar torna-se afetivo em cada detalhe e podemos ver claramente nas atitudes e gestos das crianças ao demonstrar a sua alegria em aprender, no brincar e principalmente na sua interação com o meio e as pessoas que o cercam. Em contra partida, também

fica evidente que todo esse processo sofre uma mutação no Ensino Fundamental e principalmente no Ensino Médio, a afetividade vai se perdendo, o autoritarismo por parte dos educadores prevalece como forma de manter o tão famoso “controle de sala” e com isso com receio de perder o respeito que muitos educadores acham imprescindível para com ele, são se submetem a se tornar afetuoso, a transformar sua sala de aula em um ambiente afetivo, onde o respeito e a democracia seja prioridade

Segundo Içami Tiba (1998, p. 02), afirma:

[...] O saber consiste em ensinar e aprender. E ninguém pode estimular ninguém, a saber, se não o pratica. Pois o saber não é só acúmulo de informações, mas um conjunto de capacidades adquiridas e desenvolvidas na escola que tornam o jovem apto a enfrentar os desafios da vida profissional para sempre. As aulas devem ser lúdicas e expositivas para que os alunos possam gostar e interessar das aulas.

Segundo Ribeiro e Jutras (2006, p. 43), a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar. Desse modo, é imprescindível olhar a afetividade de cada aluno bem como do educador. Como afirma Arantes:

[...] Os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia (ARANTES, 2002, p. 172).

O professor educador, tem a o ensejo de transformar, reconstruir, criar e dá oportunidade de mudar, disciplinar, criar, reconstruir e engradecer a vida dos seus alunos. Para tanto, precisa haver mudanças que estão enraizadas arcaicamente, antenando-se que não é dono do saber, onde tem a concepção que professor respeitado é aquele que demonstra autoridade. É necessário deixar explícito que um professor afetuoso tem o reconhecimento e admiração de seus educandos. É notório que se quisermos um adulto consciente de seus atos e posicionamentos mais humano, é preciso aticar na formação das crianças e jovens dos dias de hoje que chega nas instituições escolares para possibilitar ao educando ampliação da construção do saber. Quando Freire (1999, p. 77), diz: “movo-me como educador, porque primeiro me movo como gente”. Compreendemos que o professor tem a possibilidade de conduzir os educandos a terem curiosidade, interesse e prazer de querer aprender e fazer e concluir. Assim podemos afirmar que:

[...] Os alunos não precisam de guias espirituais, nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições (...) atores que se debatem como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana (PERRENOUD, 2005, p. 139).

Diante do exposto, a expectativa que se tem do papel do professor é a de que ele intervenha de forma ativa junto ao corpo discente e consiga atingir a autoridade com autonomia e participação consciente e responsável em classe. Sua função hoje mudou de paradigma, não é mais aquele que dá aulas, mas, aquele capaz de assumir, face às exigências da vida, tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente lhes eram atribuídas: transmitir o saber historicamente acumulado na sociedade. Essas questões nos levam a indagar novamente: nesse cenário a formação desse novo professor será trabalhada para além de ministrar aulas? O professor, assumindo-se como cidadão, tendo consciência da sua cidadania e dos pressupostos teóricos que fundamentam sua prática pedagógica, com certeza, irá colaborar na formação de seus educandos.

Assim, são evidentes que o ambiente escolar se constitui num espaço dinamismo educativo, onde o elemento principal é a de possibilitar ao educando a produção e reconstrução do saber. Compreendendo assim, que a transferência e troca do conhecimento, onde são desenvolvidos gradualmente por meio da afetividade. Nessa interação, o ambiente escolar carece ser espaço de formação, de humanização, onde a afetividade em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo e o intelectual são faces de uma mesma realidade, ou seja, é essencial para o acréscimo do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até hoje tivemos uma forma de ensino muito focado em oferecer conteúdo, tarefas, exercícios de memorização, sempre visando notas altas. Vale ressaltar que isso não basta para a formação intelectual do sujeito, da criança, do adolescente. Se faz necessário, que a educação hoje esteja preocupada além do desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também esteja engajada no desdobrar das competências sócio emocionais, ou seja, pessoas que consigam cooperar melhor, desenvolver interesses, motivações no agir, empatia e não se centram somente no aprender a aprender a fazer, mas no aprender a ser e conviver.

A afetividade é um conceito amplo, integra relações afetivas como a emoção, a paixão, desejo, alegria, motivação, encantamento, todos esses sentimentos tornam-se mola propulsora, inerentes ao processo ensino aprendizagem. Segundo a teoria walloniana, a emoção e cognição são dois aspectos inseparáveis no desenvolvimento e se apresentam de forma antagônica e complementar.

Compreender que a afetividade está interligada ao processo de aprendizagem é falar da essência da vida humana, que conseqüentemente por sua natureza social, se desenvolver na relação de convivência entre os indivíduos. Diante do contexto de interações que se processa no contexto escolar são ressignificadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Compreendendo assim, que a afetividade é um elemento de extrema relevância na determinação da natureza das relações que de conjuntura entre os sujeitos no interior das instituições escolares (professor e aluno) e o dinamismo que abrangem os diversos objetos de conhecimento (conteúdos escolares e áreas), bem como na execução das propostas estabelecidas.

Conclui-se, que os educadores precisam estar conectados aos seus alunos promovendo a educação efetiva diariamente, despertando a importância do momento da sala de aula, a interação entre colegas e objetos, vivenciado dentro e fora da sala de aula o respeito mútuo e a concretização dos nossos direito e deveres.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V. *Cognição, Afetividade e Moralidade*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.
- PERRENOUD, Phillipe. *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade 2006.
- RODRIGUES, Marlene. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. 305p.
- TIBA, Içami. *Ensinar Aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo, ed Gente, 1998. transversais, ética/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.p 25. uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

INTERVENÇÃO PRECOCE NO TRANSTORNO ESPECTRO DO AUTISMO

Eliane Pereira Bachesk3

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar contexto histórico do TEA (Transtorno do Espectro Autista) e a importância da constatação para a intervenção neuropsicopedagógica precoce no processo educacional e de inclusão, desenvolvendo autonomia e perspectiva sobre o autismo, criando formas e mecanismo para a sua adaptação, desenvolvendo habilidades significativas e compreender as características do Transtorno do Espectro Autismo na área da socialização, comunicação e comportamentos inflexíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Intervenção, Inclusão.

ABSTRACT

This paper aims to present the historical context of ASD (Autistic Spectrum Disorder) and the importance of finding it for early neuropsychopedagogical intervention in the educational and inclusion process, developing autonomy and perspective on autism, creating ways and mechanisms for its adaptation, developing meaningful skills and understanding the characteristics of Autism Spectrum Disorder in the area of socialization, communication and inflexible behaviors.

KEYWORDS: Autism, Intervention, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo adquirir conhecimento sobre a importância do Transtorno Espectro do Autismo, o processo histórico na sociedade, desde os primeiros pesquisadores e nomenclaturas a esse transtorno em meados de 1940, a evolução do contexto histórico através de pesquisas. Compreender as funcionalidades e as fragilidades do autismo para que esse sujeito seja incluso na sociedade, devido seu comprometimento com a interação, sendo importante e significativa contribuindo para seu aprendizado.

3PROFESSORA na E.E. VEREADOR BENTO MUNIZ.

O Transtorno Espectro do Autismo (TEA), é um transtorno comportamental de etiologias múltiplas, com fatores neurobiológicos e genéticos associados, que compromete o desenvolvimento global infantil (FREITAG, 2007; VOLKMAR, LORD, BAILEY & KLIN, 2004, 2010)

O neurodesenvolvimento do autista apresenta diferenças culturais relacionado a interação social, comunicação verbal e relacionamento com outro indivíduo, pessoas com transtorno espectro autista, no entanto apresenta prejuízos através de seu padrão e contexto cultural.

Para que haja bom desenvolvimento de capacidade, estudos mostram que a intervenção precoce desenvolve competências e habilidades na qual implica treinamentos que estimulam as funções executivas, proporcionando a capacidade de organização, planejamento, disciplina, regras, flexibilidade tomada de decisões.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em meados dos anos 1940, foi apresentado por dois especialistas da saúde, as primeiras explicações detalhadas no qual hoje recebe a nomenclatura Transtorno Espectro do Autismo. Leo Kanner, médico nascido em Austro-húngaro, emigrou para os Estados Unidos em 1924, tornou-se chefe do serviço de psiquiatria infantil.

Desde então começou a pesquisar e publicar artigos na área da psiquiatria, em 1943 publicou o artigo “Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Leo Kanner conceituou o autismo como uma doença raciocinando pela linha da psicose, que era caracterizada pelo isolamento extremo e apresentava alterações e ausência da linguagem, comunicação e movimentos estereotipados, Kanner pesquisou 11 crianças, cujos sintomas eram próprios e idêntico uns aos outros que seria “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943, p. 242).

Através de suas pesquisas Kanner pode observar que o isolamento seria uma característica desde a primeira infância, ou seja, ignorar e recusar o contato com o ambiente. Kanner coletou dados onde as mães relatavam que a criança não demonstrava uma atitude corporal antecipatória, deixando de demonstrar expressões antes de ser levado ao colo ou qualquer outro tipo de movimento corporal, até mesmo quando a mãe conversava com a criança demonstrando apatia.

Três das crianças observadas por Kanner não adquiriram a fala, as demais falaram, algumas na idade prevista e outras um pouco depois. A linguagem verbal apresentada consistia em padrão fora da anormalidade, sendo palavras sem ordenação e sem sentido, informações decoradas, essas crianças possuíam “excelente capacidade de memorização decorada” (KANNER, p. 243), apresentava ecolalia até os cinco ou seis anos de idade.

Segundo Kanner o comportamento das crianças diante ao contato com a sociedade, apresenta características diferentes assim como: ignorar o que lhe era perguntado, recusa dos alimentos e o desconforto, gerando muitas vezes comportamento agressivo provocados por barulhos fortes ou movimento ao seu redor.

Kanner relata um “desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade” (KANNER, p. 245,), observava-se o interesse dessas crianças pelas ações repetidas, seguindo um roteiro, tornando-se uma rotina. A dificuldade de interação social a reclusão de grupos levava Kanner a concluir que “um profundo isolamento domina todo o comportamento” (KANNER, p. 247).

Kanner em seu artigo defendia uma “incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiência físicas ou intelectuais inatas” (IBID, p. 250).

Após um ano de publicação do artigo de Kanner, Hans Asperger escreveu o artigo “Psicopatia Autística na Infância”, relata sua pesquisa com quatro crianças, que apresentava transtorno de relacionamento, comunicação e comportamento. Hans Asperger começou a observar que as características autistas começavam a apresentar a partir de dois anos de idade, permanecendo persistentes.

Hans Asperger acompanhava crianças com autismo mais grave, observava-se então que essas crianças apresentavam interação social limitada, dificuldades em ficar acomodados, desejo e preservação nos comportamentos e atitudes e preferência por objetos de forma obsessiva.

Em 1944, Asperger estudou quadros mais leves de Autismo, descobria-se que o autismo era de predomínio ao sexo masculino e com histórico familiar. Asperger usou a expressão “psicopatia autística” caracterizando o autismo com perfil ao isolamento social. A partir dos anos 60, surgiram outros pesquisadores sobre o Autismo sendo assim publicados novos artigos.

Rutter (1978) defendia o autismo como um atraso no desenvolvimento social, com problemas de comunicação e comportamentos estereotipados. Seus estudos foram reconhecidos pela comunidade científica no fim dos anos 80 com os chamados de “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID)”, foi quando apresentou bases e critérios diagnósticos do Autismo no DSM-III (Manual de Distúrbios Mentais-III). Assim como Rutter, Asperger também teve seus estudos reconhecido tardiamente já nos anos 90, representadas no DSM-IV as características da síndrome da Síndrome de Asperger. Outros pesquisadores assim como Krevelen (1981) impulsionaram suas pesquisas com o objetivo de diferenciar o Autismo.

Em 1994 tendo como característica principal do autismo a deficiência de interação social, déficit de comunicação e comportamentos repetitivos, foi classificado o autismo: Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Em 2013 foi atualizado o DSM-V e o Autismo passa a ser descrito como Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o DSM-V (2013) “O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger”.

Com as atualizações do DSM-V o autismo passa a estabelecer como um transtorno de desenvolvimento e neuropsiquiatria, sendo classificada em leve, moderada e severa. Através das pesquisas por Kanner, Asperger, observa-se que é de fundamental importância a participação da família cuidadores e a escola na coleta de dados relevantes e possíveis para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2.1 Particularidades de Sujeito com Transtorno do Espectro Autista, Características e Classificações

De acordo com a versão atualizada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) é apresentado diferentes categorias de transtornos mentais e descrições para diagnósticos, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, há mais de um tipo de autismo. O diagnóstico deve ser realizado através de uma equipe multidisciplinar para levantamento e coleta

de dados e encaminhado para profissionais da área da saúde mental, portanto somente um psicólogo ou psiquiatra poderá avaliar dando um diagnóstico.

Educamundo (2016), Autismo é um distúrbio neurológico que compromete a interação social do indivíduo. Além disso compromete a comunicação verbal e não verbal e causa um comportamento repetitivo e restrito.

O autista foi reconhecido como pessoa com deficiência passando a ter direito a política de inclusão. A lei é vista como um reforço a lei de inclusão o texto estabelece que o autista tem direito de estudar em escolas regulares tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e se preciso solicitar um acompanhante previsto na lei 16.036.

A inclusão de autista vem encontrando vários obstáculos desde a identificação até a garantia de uma educação de qualidade, essas dificuldades encontradas por pais e educadores das crianças autistas, motiva na busca de uma implementação de uma proposta inclusiva de atendimento para o autista em ambiente escolar e na sociedade. Os educadores têm que compreender o autismo, entender que o autista processa as informações de maneira diferente, assim como qualquer ser humano ou pessoa com autismo é única e todas podem aprender.

Observar as fases do desenvolvimento da criança com sinais apático ou irritado, os pais devem se atentar para que a criança seja avaliada. O diagnóstico precoce é importante para a intervenção e não para a cura, autismo não tem cura é cientificamente comprovado.

Os autistas apresentam dificuldades na interação social, dificuldades na fala, comprometimento motor. O autista tem comprometimento corpo caloso, por isso tem comprometimento com afeto, de acordo com o nível leve, moderado e severo.

O autista possui uma diversidade de comportamentos, mas existem as características específicas que é considerada parte do quadro do autismo. Compreender a características do autismo é importante para que se torne apto a identificar áreas com necessidade de intervenção e a supervisão do comportamento desse indivíduo.

Características específicas:

- Dificuldades de socialização;
- Dificuldades de comunicação;

- Comportamentos repetitivos e inflexíveis.

Essas características devem se apresentar antes do aluno atingir seus 3 anos de idade.

Na área da socialização, devem apresentar dificuldades em utilizar comportamentos não verbais na interação social, assim como: contato visual, gestos, contato afetivo, incapacidade de desenvolver relacionamentos em pares, não fazem amizade com criança da mesma idade, além disso, podem apresentar procura espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações. Crianças autistas podem se aproximar dos outros na tentativa de obter algo que eles desejam, podem apresentar falta de resposta emocional ou social, por isso eles podem não responder quando alguém chama a sua atenção, assim como não reagir diante as emoções.

Na área da comunicação o autista pode apresentar um atraso ou falta da linguagem verbal, há outros com atraso na linguagem e usam poucas palavras na comunicação, pronunciam frase e não usam pronomes e preposição. Os autistas verbais podem apresentar dificuldade ao iniciar uma fala e até mesmo em continuar uma conversa, demonstram interesse em assuntos que lhe é pertinente.

Na área de comportamento, podem caracterizar em inflexíveis ou repetitivos, podem apresentar repetições de ideias e da fala, a ecolalia define o uso repetitivo da fala. No autismo a ecolalia podem ser imediatas ou tardias, um exemplo de ecolalia imediata quando se faz uma pergunta ao invés de responder o autista repete a pergunta, a ecolalia tardia está relacionada a reprodução através da fala: frases, músicas, filmes, programas de televisão, imitação social entre outras e apresentam rotinas não funcionais.

Os movimentos corporais repetitivos também são característica do autista, pular por tempo determinado; movimentos estereotipados; andar na ponta dos pés, girar em círculos, podem procurar por estímulos visuais, chamados de escaneamento visual ou escaneamento visual periférico, olhar com o canto dos olhos. Observar objetos no manusear, na organização e classificação de objetos e podem obter ganho sensorial através do tato e olfato.

2.2 Intervenção Neuropsicopedagógica

A definição de intervenção precoce de acordo com Dunst e Bruder (2002) é:

[...] O conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no

que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem. (PIMENTEL, 2004, p. 43).

Tanto a criança como a família necessitam de acompanhamento nesse processo, para que aconteça a intervenção, é necessário que a família compreenda sobre o autismo e que haja aceitação para que se inicie um acompanhamento tanto a criança como a família, oportunizando melhor desenvolvimento e aprendizagem ao sujeito.

Definição atual, segundo a equipa local de intervenção do alto Tâmega e Barroso Chaves, pertencente ao SNIPI (2013, p. 19):

[...]Intervir precocemente é estar atento a múltiplos fatores que potencialmente podem gerar alterações no desenvolvimento, é prestar atenção aos sinais de alerta, às angústias e apelos trazidos pelos pais, educadores e outros técnicos de forma a minorar e colmatar as situações quotidianas. (SNIPI, 2013, p. 19).

A intervenção pedagógica tem por objetivo melhorar a qualidade de vida da criança tanto no âmbito educacional quanto social, portanto é importante acompanhamento multidisciplinar, com atendimento direcionada a criança e a família, tendo em vista reduzir os fatores de risco para o desenvolvimento da mesma.

A intervenção precoce é vista como atendimento multidisciplinar, com serviços prestados por profissionais envolvendo a saúde e educação, juntamente com a família, promovendo o desenvolvimento com incapacidades ou com deficiência em idades precoces e até mesmo com atraso no desenvolvimento (TEGETHOF, 2007).

De acordo com Cavaco (2009, p. 199) a intervenção deve ser:

[...] a mais intensiva e precoce possível. Visando reduzir os comportamentos inadaptados destas crianças, promovendo aprendizagens a nível da aquisição da linguagem e outras habilidades sociais como alguns autocuidados (CAVACO, 2009, p. 199).

caso não aconteça a intervenção precoce, aumenta-se o risco de prejuízos nos fatores neurológicos da criança tendo dificuldade da interação e relação com meio social e comprometimento no aprendizado.

[...] A evolução que as crianças experimentam desde o nascimento, (incluindo desde a concepção) até aos primeiros anos de vida, não se pode comparar com nenhum outro estágio da vida (SHONKOFF, 1990).

De acordo com os autores estudados, podemos dizer que a intervenção precoce entende-se por um conjunto de recursos e estratégias aplicadas a crianças com em situações de risco sejam elas de caráter psíquicas, sensoriais, familiar e alterações físicas ou seja um acompanhamento multidisciplinar que envolve várias áreas do saber e ao mesmo tempo em diferentes áreas de conhecimento, desde as avaliações iniciais objetivando o atraso no desenvolvimento, sendo assim traçado um plano de atendimento para a criança para que ele possa desenvolver suas funções cognitivas tendo como estímulo os atendimentos educacionais multidisciplinar, sua adaptação ao contexto social e apoio a melhoria de vida no âmbito familiar. Importante que a equipe não tenha apenas como objetivo o autista, mas também que estejam preparados para auxiliar e preparar os pais para que eles possam ter equilíbrio emocional no sentido de tornar essa criança mais autônoma e independente.

CONCLUSÃO

A complexibilidade sobre Transtorno Espectro do Autismo, abrange um campo de uma multiplicidade de variações, mesmo com o passar do tempo pesquisas e investigações sobre o mesmo, existe muita coisa a se descobrir, ainda que com o avanço da tecnologia estão por vir melhorando a qualidade de vida.

Ao longo de pesquisas surgem as dificuldades, a inexistência de informações e um eventual desinteresse pelos quais estão inseridos no âmbito educacional. Podemos dizer que o processo de entendimento é positivo contribuindo com bagagem e esclarecimento sobre o tema, compreender todos os processos de pesquisa sobre o autismo nos faz entender de maneira diferente seu contexto na sociedade na qual está inserida e a importância do processo de inclusão para melhor desenvolvimento social, possibilitando a compreensão, visando a importância da intervenção precoce durante todo processo ,com os estudos e pesquisas realizadas torna se possível cada vez mais diagnósticos precoce.

De acordo com as pesquisas a intervenção precoce, prevê melhoria no desenvolvimento da linguagem e do comportamento social, quando o diagnóstico é precoce aumenta a possibilidade de resultados positivos de evolução sendo assim mais rápido.

Professores da educação especial tem papel fundamental durante esse processo de intervenção, maioria das vezes em que se inicia um processo de investigação parte da escola, diante de queixas são levantadas, ocorre os primeiros passos para iniciar o processo de intervenção, juntamente com a família e uma

equipe multidisciplinar, com plano de intervenção voltado a sua dificuldade, possibilitando melhor desenvolvimento e assim ocorrendo processo de inclusão dessa criança oportunizando direito e igualdade no processo educacional e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. S. A. **“Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção centradas na família”**. Viseu: Editora Psicosoma, 2009.

BAIRRÃO, J. E CHAVES, I. (2002). **“Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal”**. In Coleção, Apoios Educativos Nr.6 Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002.

CAMARGOS, W. (s.d.). **“Diagnóstico/ Suspeita Precoce do Autismo Infantil”**. http://www.autismobh.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18:diagnostico-suspeita-precoce-do-autismo-infantil&catid=6:caracteristicas&Itemid=19

CAVACO, N. **“O profissional de educação especial – uma abordagem sobre o autismo”**. Lisboa: Editorial novembro, 2009.

CORREIA, N. (2011). **“A Importância da Intervenção Precoce para as crianças com autismo na Perspectiva dos Educadores e Professores de Educação Especial.”** Lisboa, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleia Domingues Goulart⁴

Cláudia Maria Barbosa⁵

Lucilene Leite Xavier⁶

Valéria de Fátima Vigilato⁷

RESUMO

Este texto trata de analisar a importância da afetividade na educação infantil, especificamente com crianças de 0 a 04 anos, vinculadas a creches e pré-escola, na linha da docência, no processo de ensino e aprendizagem, como também os vínculos afetivos nas relações professor/aluno e família/criança, apontando para o fato de que a afetividade pode determinar o sucesso de uma criança. O artigo leva a uma reflexão sobre a afetividade, quando o professor se torna o principal mediador em sala de aula, propiciando a aprendizagem, demonstrando que pode melhorar o convívio e os vínculos do aluno. Permitindo um relacionamento estabelecido entre a amizade e o respeito, desenvolvendo o seu próprio progresso físico, psíquico, espiritual e moral. Amparados em teóricos como: Wallon, Chalita e Chardelli, entre outros que argumentam a necessidade da afetividade, os resultados mostram que além de mediar o aprendizado, torna-se possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os vínculos de amizade, respeito, solidariedade, generosidade e confiança. Vale ressaltar que é de extrema importância na aprendizagem. Ela cumpre um papel fundamental na vida da criança, influenciando a ação, à vontade, a memória, a percepção, o pensamento e, o equilíbrio da sua personalidade.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Vínculos afetivos; Professor/ aluno.

ABSTRACT: This text is to analyze the importance of affectivity in early childhood education, specifically with children aged 0 to 04 years, linked to childcare and pre-school, in line with the teaching, in the process of teaching and learning, as well as the affective bonds in relations teacher/student and family/child, pointing to the fact that the affectivity can determine the success of a child: Antwerpen, Chalita and Chardelli, among others who argue the need of affection, the results show that in addition to mediate the learning, it becomes possible to improve interpersonal

⁴**Graduação:** LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (UNOPAR); LICENCIATURA EM HISTÓRIA (UNEMAT); **Pós-graduação:** EDUCAÇÃO INFANTIL E SERIES INICIAIS (Faculdade Integrada de Cuiabá (FIC); PSICOMOTRICIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. (Faculdade Integrada de Tangará da Serra (UniSerra); EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (faculdade de educação São Luís).

⁵**Graduação:** LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (Faculdade Integrada de Diamantino (FID); **Pós-graduação:** ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA EDUCACIONAL (Instituto de Educação “Bom Jesus” de Cuiabá).

⁶**Graduação:** Licenciatura Em Pedagogia (FID). **Pós-graduação:** Educação Interdisciplinar Com Ênfase em Educação Infantil e Alfabetização (ASSOCIAÇÃO Várzea-Grandense de Ensino e Cultura (AVEC); Gestão E Didática Do Ensino Superior (Instituto Americano De Educação) (IP); Psicopedagogia, (Instituto Americano De Educação) (IP) E Faculdade Das Águas Emendadas (FAE).

⁷**Graduação:** LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (UNOPAR); **Pós-graduação:** EDUCAÇÃO INFANTIL (Faculdade de Educação São Luís); **METODOLOGIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR).**

relationships, strengthening the bonds of friendship, respect, solidarity, generosity and trust. It is worth mentioning that it is of utmost importance in learning. She plays a fundamental role in a child's life, influencing the action, at ease, memory, perception, thought, and the balance of your personality.

Keywords: Affectivity; Learning; affective bonds; Teacher / Student.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, objetiva apresentar a importância da afetividade na educação infantil, tendo como base as relações de afetividade tanto professor/aluno quanto de família/criança. Visto que são de extrema importância, pois as crianças em fase de formação necessitam de educação e cuidados que favoreça o seu desenvolvimento como indivíduo. Vale frisar que o vínculo afetivo que o professor estabelece com o aluno em sala de aula é imprescindível. Quando o aluno cria uma relação afetiva com seu mestre, o aprendizado se torna mais prazeroso.

Nesta perspectiva, construíram-se questões importantes para o desenvolvimento desse trabalho: As relações afetivas entre professor e aluno interferem na aprendizagem da criança? Como deve ser a posição do pedagogo em relação aos problemas encontrados na interação de professor e aluno e que ponto esses problemas afetam o ensino e aprendizagem do indivíduo?

Quando a criança ingressa na escola, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor/aluno. A escola é a primeira aprendizagem formal no meio social da criança. É perceptível que a afetividade no ambiente escolar promove uma aprendizagem saudável, onde o aluno se percebe como indivíduo responsável pela construção da sua identidade e, conseqüentemente do seu conhecimento.

No entanto, o objetivo primordial é transmitir a importância da afetividade no contexto escolar da Educação Infantil, procurando entender as relações entre professor/aluno, aluno/aluno e os vínculos que se estabelecem no cotidiano da sala de aula, sendo a escola um espaço de multiplicidades, onde se integram diferentes valores, aspectos sociais, experiências, culturas e crenças.

O texto foi fundamentado nas ideias dos autores: Wallon (1991), Brasil (1998), Almeida (1999), Parreiras, (2012), Freire (1989), Chalita (2001), Chardelli (2002).

2. AFETIVIDADE

A referido trabalho, aborda uma pesquisa realizada sobre a afetividade presente no processo de aprendizagem da criança, principalmente quando se trata de educação infantil. Sendo a mesma, facilitadora deste processo em que o professor é o mediador. Muitas vezes encontramos casos de instituição que dão pouca importância à afetividade, onde os educadores depositam os conteúdos enxergando os alunos com meros objetos. É necessário quebrar os paradigmas e pensar na criança como um todo. Cujo, é formado de emoções, sensações e amor.

De acordo com o Referencial Curriculares Nacional para a educação Infantil (RCNEI):

[...] As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 15).

Assim, é importante ressaltar que na Educação Infantil qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva da criança. Por isso não cabe à escola redimir esse processo, mas sim ampliá-lo e fortalecê-lo, criando um ambiente socioafetivo saudável para esses pequenos seres em formação.

Almeida, (1999, p. 42) diz; “A afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento e posteriormente na expressão”.

Para o autor, a afetividade está relacionada aos sentimentos, seguidos de admirações, que se tem e podem ser adquiridos com o passar do tempo. A criança aprende a desenvolver esse tipo de sentimentos que se manifesta de acordo com o que a criança passa pelos vários estágios da sua infância, desde o seu nascimento.

Dessa forma, é a afetividade quem determina a atitude que podemos ter diante de nossas vivências, e, será ela quem determinará a forma de relacionamento, seja ele positiva ou negativa entre os alunos com ou sem necessidades especiais.

No entanto, a afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações. Além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, o querer e as atitudes, torna-se um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Assim, a agressividade, a alegria, o medo e a tristeza têm funções importantes na relação da criança com o meio, a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social, pois é altamente orgânica. Desta forma, nessa teoria, acredita-se que a afetividade é um ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo como vemos a seguir. Segundo Parreiras (2012, p. 46):

[...] Muitas vezes, uma criança cresce no seio familiar com a presença de pai e mãe e conta com uma estrutura de família muito frágil e vulnerável. Não é a presença nem a ausência de pai e de mãe que determinam a estabilidade emocional de uma criança. São as representações parentais construídas pela criança, ou seja, a possibilidade de criar vínculos, de simbolizar, de representar, de contar com alguém que a proteja, que a cuide.

Percebe-se que a família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de contentamento, felicidade, prazer e afeto, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas e medos. É na família que se aprende a linguagem da vida. A linguagem da afetividade; um misto de apegos e inseguranças, frustrações e encantamentos, ciúmes e amor intenso. Ainda segundo Parreiras (2012, p. 43):

[...] Qualquer dificuldade afetiva da criança costuma aparecer na forma como se comunica, em sua leitura e interpretação do material lido, e na escrita que produz. Nos desenhos de crianças, encontramos suas questões afetivas e existenciais de forma simbólica. A criança constrói uma cena, e ali podem estar espelhados seus conflitos, suas dúvidas, suas alegrias. Além disso, o corpo pode traduzir alguma angústia em forma de sintoma físico (alegria, dor, doença) ou emocional (tristeza, agressividade, insônia).

Sendo assim, pode-se dizer que a afetividade contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos indissociáveis, estão intimamente ligados e influenciam pela socialização, através da escola, família e sociedade, sendo extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. A afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser socioafetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes uns dos outros.

Na visão de Freire (1989, p. 170), “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transita medo, sofrimento, interesse, alegria”.

Assim, tanto famílias quanto educadoras são sem dúvidas, peças fundamentais nesse processo de educar verdadeiramente, mas, para que haja esse processo educativo verdadeiro é necessário que algo mais permeie essa relação da criança com a família e com a escola. É esse algo a mais que falta em diversas famílias e instituições de ensino, e este algo a mais, é a afetividade, que pode proporcionar uma relação mais estreita entre as crianças e aqueles que fazem parte do seu meio educativo. De acordo com Chalita (2001, p. 65): “A questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem, que é do professor e do aluno, tem de ser permanente. Ele faz com que a educação não se reduza a meros conteúdos decididos de forma autoritária”

Muitos têm comentado que a educação afetiva deveria ser dentre tantas outras, a primeira preocupação dos educadores e das famílias, pois é justamente esta afetividade que vai condicionar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança, sem esquecer que a preparação da criança para a vida escolar e posteriormente para a vida em sociedade, passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação, e tudo isso se torna muito mais simples quando se estabelece um vínculo entre a criança, a família e o educador.

Dessa forma, a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor, sentimento único que traz no seu núcleo, o medo da perda, também complexo e profundo. Quanto maior o amor, maior o medo da separação, da perda e da morte, o que acaba desencadeando outros sentimentos, tais como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade entre outros que impulsionam a capacidade de sentir. A afetividade é a mistura de todas essas sensações, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é o que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Desse modo, podemos dizer que a afetividade constitui um domínio funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo que mostra a revelação de carinho ou cuidado que se pode ter com alguém íntimo e querido, permitindo assim ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um laço criado entre os seres humanos para representar

a amizade mais aprofundada. A afetividade é um estado psicológico que pode ou não ser modificado a partir das situações.

Para Wallon (1995), a criança na pré-escola “[...] atribui a emoção como os sentimentos, desejos e manifestações da vida afetiva, demonstra os sentimentos como um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.”

Portanto é por meio delas que a criança mostra seus desejos e suas vontades, enfatizando que a afetividade é um dos principais elementos para o desenvolvimento humano. Por isso, podemos perceber que a afetividade e a cognição são inseparáveis.

Assim, concebemos a afetividade como um reconhecimento construído através das vivências, que se configura como dever da escola, do educador e da família, a tarefa de despertar na criança as potencialidades do coração, pois, a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para conhecê-lo e o aprender, de maneira que os vínculos e aprendizados se construam a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Dessa forma, sabe-se que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, pois, o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Gabriel Chalita (2004, p. 33) nos traz que: “[...] afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos [...]”.

De acordo com as definições, é possível perceber a importância dos vínculos afetivos na vida da criança por se tratar de um ser que está em pleno desenvolvimento. A partir do argumento afirmativo que a educação da criança começa com a família e depois passa para a escola, podemos mostrar e provar que a afetividade sempre aparece ligada à educação, seja ela formal ou informal.

Parreiras (2012, p. 46), diz: "Toda criança tem o direito de ser criada numa família mesmo que não seja sua família biológica. A falta física do pai ou da mãe não é determinante de um desenvolvimento emocional fragilizado da criança".

Dessa forma, temos a certeza de que a afetividade é a dinâmica mais complexa de que o ser humano é capaz de lidar, e acontece a partir do momento em que o sujeito se liga a outro pelo amor, constituindo assim um amplo aspecto de sentimentos associados à história das relações sociais, onde a criação dos vínculos afetivos deve ser compartilhada para que os laços afetivos se solidifiquem.

A afetividade aparece ao decorrer da vivência da criança em sala e vai se desenvolvendo o lado do intelecto e cognitivo. Ambos contribuem para a formação da criança e evoluem conforme o seu comportamento como indivíduo, construindo necessidade ao longo do seu período escolar.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da afetividade é de acordo com cada sentimento das crianças repassado de aluno para aluno e de aluno para professor. No meio escolar, a socialização vem por meio da afetividade. Do ponto de vista de Chardelli (2002, p. 31):

[...] A todo momento, a escola recebe crianças com autoestima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os coleguinhas e as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim. A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o **ser** e não o **ter**, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Portanto, afetividade são todas as emoções e sentimentos que de uma ou de outra forma interferem na vida das pessoas. Mas, para transmitir afeto é preciso senti-lo.

2.1 Relações Professor/Aluno

Esta pesquisa mostra que quando a criança entra na escola, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno. Em sala de aula tenta-se descobrir qual é o papel do professor, direcionando olhar para a relação que se desenvolve entre professor e aluno.

Assim, a relação que o professor tem com o aluno é um sentimento que envolve marcas e deixa para toda vida do educando sendo elas boas ou más. Dentro dessa relação de afetividade o professor e o aluno devem buscar uma inter-relação e comunicação que vai formar uma construção de conhecimentos e valores que serão adquiridos.

De acordo com Chalita (2004, p. 162):

[...] e para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; o mestre tem que transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos.

No entanto quando existe afetividade entre professor e aluno, o interesse em frequentar a sala de aula torna-se agradável, despertando o interesse em estar com outras pessoas e, o professor da educação infantil, além de ensinar conhecimentos, é também amigo e confidente. Quando o professor estabelece vínculos afetuosos, a criança confia e confia intimidades de sua vida pessoal e familiar.

Para Almeida (1999, p. 91) “[...] é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula”. Assim, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor para que os alunos possam sentir-se amados e respeitados. Portanto, todo sujeito é único, singular e cabe ao educador demonstrar afeto para com todos sem fazer acepção, mostrar o valor que cada criança tem na escola livre de preconceitos e preferências.

Sendo assim, quando a criança vai para a escola esses sentimentos passam a ser mais amplos. Enquanto na família, afetividade é entre pai e filho, na escola tende a se manifestar os sentimentos mais coletivos por várias outras crianças e pelos professores que ela agora convive. A convivência com outras crianças desperta emoções, sentimentos que devem ser bem administrados pelos professores em sala de aula.

Por isso o professor deve ajudar a desenvolver o interesse do aluno, despertando emoções, enfatizando a afetividade no dia a dia escolar dessas crianças. Dessa forma, Chalita (2001, p. 52) caracteriza:

[...] Para lidar com crianças na educação infantil, o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais.

Assim, quando a criança entra na escola, ela passa a viver sob outros contextos, estabelece outras relações, submete-se a outras regras, e convive a partir do que já construiu em sua vida afetiva. Tanto a família quanto os educadores são fundamentais nesse processo de educar, mas para que isso ocorra é necessário que algo mais permeie essa relação entre criança/ família/ escola: a afetividade.

No entanto, a educação afetiva deveria ser dentre tantas outras a primeira preocupação dos educadores, pois é justamente esta afetividade que vai condicionar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Sem esquecer que a preparação da criança para a vida escolar e posteriormente para a vida em sociedade, passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança, e a sociabilidade e, tudo isso se torna mais simples quando se estabelece um vínculo entre a criança, a família e a escola.

Ao passo que as interações em sala de aula são constituídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelece entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante essa forma de afetividade; às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

[...] O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas; que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998 a, p. 41).

Assim, quando a criança entra na escola, ela passa a viver sob outros contextos, estabelece outras relações, submete-se a outras regras, e convive a partir do que já construiu em sua vida afetiva. Tanto a família quanto os educadores são fundamentais nesse processo de educar, mas para que isso ocorra é necessário que algo mais permeie essa relação entre criança/ família/ escola: a afetividade.

No entanto, a educação afetiva deveria ser dentre tantas outras a primeira preocupação dos educadores, pois é justamente esta afetividade que vai condicionar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Sem esquecer que a preparação da criança para a vida escolar e posteriormente para a vida em sociedade, passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança, e a sociabilidade e, tudo isso se torna mais simples quando se estabelece um vínculo entre a criança, a família e a escola.

Ao passo que as interações em sala de aula são constituídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelece entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante essa forma de afetividade; às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

[...] O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas; que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 41).

Sendo assim esta característica por sua vez exige uma formação muito ampla do profissional que deve também, tornar-se um aprendiz, reflexivo de sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com a comunidade e com as famílias e pesquisando informações para o trabalho que desenvolve. É necessário que os projetos educativos das instituições, para debater e atender de fato esse diálogo, constantemente tenha. “[...] professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis” (BRASIL, 1998 a, p. 41).

Desta forma, o ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor; tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas, para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos.

A propósito, quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem anexo, sem que o aluno assimile e efetivamente o conteúdo, nada será aprendido, pois o professor tem de tornar os

conteúdos interessantes aos olhos dos alunos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar, são entre tantas outras, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Assim, o afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado, o professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independente de seu grau de desenvolvimento.

Por isso, a afetividade é indispensável desde o início do desenvolvimento humano. As mudanças no homem, vão acontecendo de acordo com seu meio e com as pessoas à sua volta: familiares, amigos e professores.

No entanto, o afeto deve estar presente na relação entre professor e alunos dentro do ambiente escolar. De acordo com o grau de afeto apresentado entre as duas partes que a interação se realiza e constrói-se um conhecimento altamente compensador.

Dessa forma, a confiança é tudo para os alunos, é uma ferramenta para a participação no sucesso e na conquista de seu educando. O professor é o referencial, o líder, o que orienta e auxilia o aluno em suas atividades, seus sonhos e projetos.

Por outro lado, o professor também cresce e se realiza quando percebe que conseguiu passar todo ensinamento para o aluno de uma forma tranquila, com amor e seriedade, sem castigos, sem punições. O professor tem que estar apto para construir, se dedicar aos alunos, vibrando com suas conquistas.

2.2 Vínculos Afetivos

A atual pesquisa revela que o vínculo faz parte de nós enquanto seres humanos. Desde o momento em que somos concebidos, já no útero da mãe começa nossa relação com o mundo externo e com as pessoas que farão parte do nosso meio, nesse sentido começamos a estabelecer vínculos, e talvez o primeiro deles que podemos citar é a voz daquela que nos carrega.

Logo, observamos a importância que o vínculo estabelece na nossa vida, evidenciando o quanto esse será fundamental e determinante ao longo da existência. Podemos ter uma vivência saudável e equilibrada ou desequilibrada e insensata dependendo de como lidamos com os vínculos que nos rodeiam. De acordo com Leão (1950, p. 25)

[...] No início da vida dos estados afetivos, a criança solta gritos: gritos de alegria, gritos de dor. Simples reações naturais de sensibilidade, tais gritos não tem ainda valor de sinal. Mas as pessoas que convivem com a criança veem nisso, índice de certo estado afetivo, o que as leva a reagir aos sinais da criança de maneira adequada.

Assim, percebe-se como mencionado anteriormente, desde o ventre de nossas mães já começamos a criar vínculos com o mundo exterior, e após o nascimento esta tarefa se intensifica cada vez mais. Sempre que conhecemos uma pessoa, poderemos criar um vínculo com ela, que poderá ser positivo ou negativo.

No entanto, o vínculo positivo pode ser criado com base no afeto, na simpatia e no amor, enquanto um vínculo negativo surge, através do ciúme, da inveja ou da raiva. Enfim, de certa forma, o primeiro contato que tivermos com o outro, poderá ser o fator determinante na construção de vínculos. Por isso o vínculo afetivo que o professor estabelece com o aluno em sala de aula, deve ter um caráter libertador e de confiança no cotidiano, para combater as indiferenças e os preconceitos. Rótulos comuns presentes no ambiente escolar. Sendo o vínculo afetivo estabelecido, favorece a expressão de questões pessoais entre professor e aluno no cotidiano escolar. Além disso, conduz a autonomia e o sucesso na construção da aprendizagem recíproca, na formação da personalidade dos alunos, em adultos seguros e confiantes de si, capazes de pensar de forma crítica o mundo ao seu redor.

Assim, podemos relatar que um dos motivos que leva a criança a ser agressiva em sala de aula, é sua autoestima baixa, pois, pensa que nunca vai conseguir aprender algo, ou não se considera capaz de fazer nada direito. Outro fator é a falta de afetividade procedente da família, a criança não se sente amada em casa e acaba trazendo para sala de aula, os desafetos vividos em sua casa.

De acordo com o autor Saltini, (1997, p. 89).

[...] Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas

construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião.

Por isso, é nossa função estarmos atentos para a construção dos vínculos afetivos das crianças e das famílias, principalmente durante o período de adaptação na escola. Ou seja, criar vínculos é um exercício fundamental, tanto na relação professor e aluno, quanto na relação pais e filhos. Afinal, o vínculo é o primeiro laço que vai dar a segurança e o impulso para todas as etapas do desenvolvimento da criança.

Ao passo que o vínculo na escola e na família é fator determinante no desenvolvimento das crianças, o laço escola-família, se faz mais que necessário, pois, é através dele que muitas vezes consegue-se vencer obstáculos no transcorrer da vida escolar da criança. Por isto, se insiste tanto em mostrar que é essencial criar um elo de comunicação entre a família e a escola, porque ambas se necessitam, têm trabalhos diferentes, mas se complementam. Nenhuma, nem outra podem suprir todas as necessidades infantis sozinhas, é preciso haver uma parceria, e é interessante destacar que o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento escolar da criança, é influenciado por diversos fatores, sendo que o envolvimento da família com essas crianças é o fator principal.

No entanto, tudo o que é imposto, é apenas assimilado, mas não desfrutado, realmente entendido. Ou seja, só ocorre o aprendizado verdadeiramente quando a criança se torna parte do contexto e não é apenas um objeto no processo, e essa afetividade só é estimulada através da vivência, na qual o educador pode e deve estabelecer um vínculo de afeto com o educando.

Sendo assim, a criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem e, o afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do educando.

Por isso, criar vínculos é o primeiro objetivo que o educador deve ter ao entrar em uma sala de aula, e depois deste laço criado, da confiança construída, tudo vai ficando mais fácil, tudo vai caminhando de forma natural, e as crianças além de seguirem uma postura moral correta, vão entendendo o porquê da mesma, e vão cobrar posturas idênticas das demais pessoas que vivem próximas.

Dessa forma, podemos concluir que a afetividade deve permear o nosso trabalho, visto que só se aprende com prazer, quando é ensinado com amor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da fundamentação teórica argumentada neste artigo, percebe-se o quanto a afetividade é fundamental para a vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção de pessoas mais saudáveis, mais capazes de tomar decisões sábias. Principalmente a importância que tem a afetividade na vida da criança e como essa relação vai influenciar não só na sua formação, mas toda sua vida adulta e sua relação com o mundo.

Todo ser humano precisa de afeto e em sala de aula não é diferente, através do afeto, o aluno adquire todas as condições necessárias para se sentir seguro e protegido.

Assim, as instituições de educação infantil que primam pela qualidade, propiciam interações sociais afetivas, contribuem para a preparação de crianças inteligentes e acima de tudo felizes. Numa época de crises, tragédias e separações como a que estamos vivendo, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, ideias mais humanísticas, que valorizem desde cedo à importância das emoções e do afeto.

Portanto, é imprescindível destacar, a importância do vínculo afetivo na relação professor-aluno no processo de aprendizagem da criança. O educador deve propiciar um ambiente agradável, seguro e amoroso para favorecer o processo de aprendizagem. Na educação infantil, o professor é considerado um referencial para os alunos. A criança passa boa parte do tempo com ele e com isso o educador tem que avaliar e reavaliar a sua prática pedagógica, para que haja de fato aulas afetivas.

Sendo assim, a família e o professor, como educadores que são, devem compreender que possuem uma missão, que é formar pessoas e, isso somente acontecerá pela obra do amor e da afetividade, que será responsável por fazer nascer um verdadeiro ser humano, em um mundo, onde a agressividade é absolutamente assustadora e a solução está somente no afeto.

Portanto, a afetividade é essencial à criança, é a base do seu conhecimento, cujo só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo. Um professor afetivo é mais feliz no seu lado docente, deixa as aulas mais significativas e torna a aprendizagem mais prazerosa.

Considera-se que a afetividade são todas as emoções e sentimentos que de uma ou de outra forma interferem na vida das pessoas. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está

cheio; O mestre tem que demonstrar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; O mestre deve ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

Blog de Sergio Savian. Disponível < <http://www.sergiosavian.com.br>> Acessado em 05 de ago. de 2017.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**; vol.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Brasília: MEC/SEF, 1996.

CHALITA, Gabriel; **Educação: A Solução Está no Afeto**: Gabriel Chalita - São Paulo: Editora Gente, 2001.

FREIRE, J. B.; **A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino**: J. B. Freire. - Lisboa, Editorial Estampa: UNOPAR, 1978/ 1994.

LEÃO, Dr. Irmão; **Psicologia Aplicada à Educação**: Curso de Psicologia Aplicada à Educação. Dr. Irmão Leão - São Paulo: Editora F.T.D. S.A, 1950.

PARREIRAS, Ninfa; **Do Ventre ao Colo, Do Som a Literatura**: Livros para bebês e crianças: Ninfa Parreiras - Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PIAGET, Jean; **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de

La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 14^o ed.- São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, Henry. **Psicologia e Educação da Infância**. Ed. Lisboa: Estampa, 1975.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A Relevância da Afetividade na Educação Infantil**, disponível em< <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf>> acessado em 6 de jul. de 2.017.

EMPREENDENDO EM MEIO À PANDEMIA

Ana Paula da Silva⁸

Carlos Navarro Fontanillas⁹

Alessandro Garcia de Castro¹⁰

Yara Figueiredo Dan¹¹

RESUMO

Em 2020, a pandemia de COVID-19 não afetou somente a saúde da população mundial, mas também a economia. A presente pesquisa aborda os impactos econômicos da crise do coronavírus no Brasil, e como o empreendedorismo pode ser uma solução para as altas taxas de desemprego, desde que haja adaptações estruturais, tecnológicas e inovações nas empresas. Para que os novos esforços sejam contextualizados, o estudo também aponta as características e tipologias de empreendedores, que estão entre os principais agentes de transformação do mercado. A metodologia adotada foi a de revisão bibliográfica, que incluiu livros, produções acadêmicas, material jornalístico e levantamentos de dados de entidades empresariais. A pandemia levou o país a uma tendência de empreendedorismo por necessidade, como solução de emergência em um cenário hostil, e o futuro das novas empresas ainda é incerto, mas é possível manter as atividades se houver foco em inovação e constante busca por conhecimento e oportunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo. Pandemia. Corona vírus. Covid-19. Economia.

ABSTRACT

In 2020, the COVID-19 pandemic affected not only the health of the world population, but also the economy. This research addresses the economic impacts of the coronavirus crisis in Brazil, and how entrepreneurship can be a solution to high unemployment rates, as long as there are structural, technological and innovations in companies. So that the new efforts are contextualized, the study also points out the characteristics and typologies of entrepreneurs, who are among the main agents of market transformation. The methodology adopted was a bibliographic review, which included books, academic productions, journalistic material and data collection from business entities. The pandemic

⁸**Graduação:** Bacharelado em Administração, UFRRJ; Letras-Ingês, Universidade Estácio de Sá. **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior e Tutoria EAD, Faculdade; Empreendedorismo, Faculdade.

⁹**Graduação:** Administração – Universidade Estácio de Sá; **Pós-graduação:** MBA em Finanças Corporativas – Universidade Federal Fluminense; **Mestrado:** Engenharia de Produção – Universidade Federal do Rio de Janeiro; **Doutorado:** Engenharia de Produção – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁰**Graduação:** Administração - Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro (UFRRJ); **Pós-graduação:** Docência do Ensino Fundamental, Médio e Superior - Universidade Candido Mendes (UCAM); **Mestrado:** Sistemas de Gestão - Universidade Federal Fluminense (UFF); **Doutorado:** Cursando - Ciências Da Administração - Universidad de Desarrollo Sustentable (UDS).

¹¹**Graduação:** Educação Familiar – UFRRJ. **Mestrado:** Administração – UFRRJ; **Doutorado:** Administração Educacional / Universidad de Desarrollo Sustentable / Assunção /Paraguay.

led the country to a trend of entrepreneurship out of necessity, as an emergency solution in a hostile scenario, and the future of new companies is still uncertain, but it is possible to maintain activities if there is a focus on innovation and constant search for knowledge and opportunities.

KEYWORDS: Entrepreneurship, Pandemic, Corona virus, Covid-19, Economy.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos meses o Brasil tem sofrido muito economicamente por uma pandemia impiedosa que chegou como uma tempestade furiosa sobre todos os nós, levando a uma mudança brusca de hábitos e comportamentos sociais, com destaque para o isolamento social e paralisação de atividades econômicas.

O empreendedorismo tem crescido significativamente no Brasil ao longo dos últimos anos, ocupando um lugar de destaque no mercado e movimentando a economia. O sonho de abrir um negócio e ser o principal responsável pelo próprio sucesso tem motivado muitos brasileiros a empreenderem e tornarem-se independentes financeiramente. No entanto, a atividade autônoma traz consigo muitos desafios, tais como a necessidade frequente de inovação e criatividade, assim como a capacidade de reinvenção.

De acordo com o Global Entrepreneurship Monitor (GEM), estima-se que, em 2019, cerca de 53,5 milhões de brasileiros entre 18 e 64 anos estavam à frente de alguma atividade empreendedora (GRECO, 2020: 10). Em 2020, porém, o mercado se deparou com um desafio atípico, nos âmbitos nacional e internacional: em março deste ano, a pandemia do vírus COVID-19 exigiu iniciativas de contenção imediatas por parte dos governos, entre elas o foco de investimentos no setor de saúde e a imposição de quarentena ou isolamento social para os cidadãos. Embora necessário, esse isolamento desacelerou diversos setores não-essenciais, o que gerou acúmulo de dívidas, falências e até mesmo o fim de empreendimentos. Como aponta levantamento do IBGE, de um total de 1,3 milhão de empresas brasileiras que estavam paralisadas ou fechadas temporariamente na primeira quinzena de junho, em ocasião da pandemia, 522,7 mil encerraram as atividades de forma definitiva (INDIO: 2020). Desta forma, muitos empreendedores encontraram-se numa situação vulnerável, que gerou a necessidade de adaptações - e inovações - para que não fechassem as portas.

Por outro lado, com os altos índices de desemprego, muitas pessoas viram no empreendedorismo uma maneira de obter subsistência sem depender da abertura de novos postos de trabalho. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PENAD), até o encerramento do terceiro trimestre, em setembro de 2020, havia 14,1 milhões de desempregados no país, uma taxa recorde de 14,6% (ALVARENGA, 2020). Paralelamente, houve aumento no número de novos negócios: de janeiro a setembro, o registro de microempreendedores individuais (MEIs) cresceu 14,8% em relação ao mesmo período de 2019 (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2020). “Empregados costumam manter atualizados os seus currículos, o instrumento para se candidatar a um lugar em outra empresa. Nunca se sabe. A demissão pode vir de repente. (...) O empreendedor busca o trabalho seguindo caminhos diferentes” (DOLABELA, 2019).

crescimento, em que novos produtos e serviços podem ser criados com o fim de atender demandas específicas e pouco notadas. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário adotar estratégias para captação e fidelização de clientes. Algumas dessas mudanças já são notáveis: como aponta o SEBRAE, até agosto de 2020, 67% das pequenas e microempresas passaram a fazer transações por meios digitais, como marketplaces, redes sociais e plataformas de comércio online. Até maio, essas alternativas ainda eram adotadas somente por 59% desses empreendimentos (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2020).

Em meio ao novo cenário da economia, surgiram duas categorias de empreendedores. A primeira é formada por pessoas que foram excluídas do mercado de trabalho e viram no empreendedorismo uma chance de recomeço. A segunda categoria é formada por empresários que mantiveram seus negócios, porém os adaptaram à crise e modificaram seus serviços. As duas categorias têm em comum inúmeros desafios, tais como a dificuldade em captar e fidelizar clientes.

O empreendedor deve ser capaz de analisar o mercado e identificar a necessidade de seu público-alvo, a fim de estruturar estratégias de negócio. Além disso, a criatividade e inovação devem estar sempre presentes, visto que há uma grande concorrência em todos os setores da economia. Assim como todos os profissionais, o empresário deve estar em constante evolução e aprendizado, identificando as habilidades que necessitam trabalhar para atingir sucesso em seu negócio.

O ato de empreender pode ser naturalmente associado a assumir riscos. Assim, é importante que o empreendedor procure uma orientação profissional e entenda seu negócio como um todo. A crise econômica gerada pela pandemia do COVID-19 trouxe consigo muitas incertezas e desafios.

No entanto, em concomitância, despertou o interesse de muitos brasileiros no mundo do empreendedorismo. A ampla quantidade de nichos no mercado brasileiro faz com que muitas pessoas se arrisquem na busca pelo sucesso financeiro, passando de empregados e empregadores.

O empreendedorismo tem sido amplamente difundido no período de março a setembro de 2020, visto a oportunidade de sucesso financeiro em meio à crise. Juntamente a esse contexto, surgem desafios e questionamentos, tais como a dificuldade de sobrevivência do negócio em meio à pandemia.

A presente pesquisa tem como foco principal discutir a importância do empreendedorismo na economia do país, bem como os desafios, oportunidades e estratégias para se destacar no mercado. Através de uma revisão bibliográfica, com observação sistemática e criteriosa, foi possível analisar diversos aspectos do empreendedorismo e do empreendedor no contexto de crise.

Dessa forma, o presente trabalho se dispõe a verificar como a pandemia afetou o viés empreendedor da população brasileira, analisando quais foram as táticas utilizadas para driblar a crise sanitária.

2. EMPREENDEDORISMO

Empreendedorismo é a ação de empreender, ou seja, fazer algo novo e diferente dentro de um mercado, de uma empresa ou para a sociedade. No mundo dos negócios, o termo se refere à busca por novas oportunidades por meio da criatividade e da inovação.

De forma geral, o ato de empreender é reconhecido desde a Idade Antiga, sendo a palavra derivada do termo em latim *imprehendere*. No português, o vocábulo “empreender” é utilizado desde o século XV (BAGGIO, BAGGIO, 2014, p. 1). Já o conceito atual de empreendedorismo, dentro das

trocas comerciais vigentes no mundo Ocidental, foi delineado entre os séculos XVIII e XIX por defensores do liberalismo e da livre concorrência, e desde seus primórdios é visto como um vetor para inovação e desenvolvimento econômico (CHIAVENATO, 2007. p. 5). Há diversas perspectivas do que é empreender, perspectivas essas que foram moldadas de acordo com o contexto histórico, social e econômico de cada época:

[...] Destaca-se a diversidade de visões sobre o empreendedorismo e a figura do empreendedor”. Para alguns, o empreendedor é um indivíduo dotado de características psicológicas particulares, para outros ele é visto como um grande administrador dotado da capacidade intuitiva para empreender, organizar, e criar algo novo (...) O empreendedorismo é hoje visto como um fenômeno heterogêneo, complexo e multidimensional. Pontua-se também a diversidade dos pesquisadores interessados no campo, bem como os outros ramos – governo e iniciativa privada – que apresentam interesses em assuntos relacionados ao fenômeno do empreendedorismo (GUIMARÃES, 2004).

O psicólogo americano David McClelland (1917 – 1998) foi um dos primeiros pesquisadores a utilizar a ciência comportamental para analisar o empreendedorismo, criando uma consultoria no assunto, a McBeer & Company, e atuando em conjunto com outras organizações, tais quais a Agência para o Desenvolvimento Internacional das Nações Unidas (USAID) e a Management Systems International (MSI). De acordo com seus estudos, mais concentrados nos anos 1980, as características dos empreendedores podem ser divididas em três grupos: realização / afiliação, planejamento e poder.

Nessas categorias, estão relacionados atributos presentes ou desejáveis entre esses profissionais. O conjunto de realização envolve busca de oportunidades e iniciativa, persistência, disposição para correr riscos calculados, buscar eficiência e qualidade, ter comprometimento. No planejamento, as características apontadas são planejar-se e fazer monitoramento sistemático, estabelecer metas e buscar informações. Já o conjunto de poder reúne independência e autoconfiança, persuasão e rede de contatos (MSI, 1990).

O empreendedor é aquele que identifica uma oportunidade e cria um negócio para suprir essa necessidade do mercado, com ideias inovadoras e criativas. Idalberto Chiavenato, em seu estudo Empreendedorismo: Dando asas ao espírito empreendedor, destaca três aspectos presentes na abordagem de McClelland: necessidade de realização, disposição para correr riscos e autoconfiança. O primeiro caso é descrito pelo autor como uma demanda interna. Alguns realizam essa vontade em

pequena escala e se contentam com ela, outros necessitam ampliar essa realização a expandindo para um padrão de excelência ou a concretização de um ato que cause impacto e estimule terceiros, estímulo esse que se refere a interação comercial entre pessoas. “Os empreendedores apresentam elevada necessidade de realização em relação às pessoas da população em geral (...) Em muitos casos, o impulso empreendedor torna-se evidente desde cedo, até mesmo na infância (CHIAVENATO, 2007).

Como aponta o consultor Fernando Dolabela, criador de programas de ensino de empreendedorismo para universidades e educação básica, mais do que investir numa atividade econômica, o empreendedor busca concretizar seus ideais. “O impulso inicial vem da emoção, que leva o indivíduo ao encontro de si mesmo e o coloca em condições de encontrar a sua paixão e realizar o seu sonho. Enquanto o empregado é um ator, o empreendedor é o autor e protagonista da própria vida” (DOLABELA, 2019).

Já a disposição para assumir riscos não significa arriscar-se de forma inconsequente, e sim ousar pensando nas probabilidades. O empreendedor “... avalia e calcula riscos deliberadamente. Toma medidas para reduzir os riscos ou controlar os resultados. Coloca-se em situações que implicam desafios ou riscos moderados” (KRÜGER, PINHEIRO, MINELLO, 2017). O início de um novo negócio, a concretização de uma ideia, envolve possibilidades de sucesso e fracasso – porém, para que um possível fracasso não seja tão devastador, o autor da iniciativa deve pensar em como minimizar seu impacto financeiro e psicológico. “Isso significa que elas [pessoas empreendedoras] preferem situações arriscadas até o ponto em que podem exercer determinado controle pessoal sobre o resultado, em contraste com situações de jogo em que o resultado depende apenas de sorte”, resume Chiavenato (CHIAVENATO, 2007, p. 9).

[...] empreendedor estabelece um contrato para realizar algum serviço ou fornecer produtos, ou seja, assume os riscos, ao contrário de um capitalista investidor, que apenas fornece o capital. Nesta relação o empreendedor representa a pessoa ousada, que estimula o progresso econômico, mediante novas e melhores formas de agir (CUSTODIO, 2010, p. 6).

Para superar os riscos em busca da realização pessoal, é necessário ter autoconfiança. “As pesquisas mostram que os empreendedores de sucesso são pessoas independentes que enxergam os problemas inerentes a um novo negócio, mas acreditam em suas habilidades pessoais para superar tais problemas” (CHIAVENATO, 2007: 9). Isto é, os bons empreendedores não se abatem com

opiniões contrárias, prejuízos iniciais e possíveis fracassos, pois acreditam em suas ideias e na capacidade de realizar seus sonhos. “Para os empreendedores a única forma de fracasso é a desistência. Eles sabem que o insucesso se limita às empresas, produtos e projetos” (DOLABELA, 2018).

Esses temas resumem o espírito empreendedor, mas os conjuntos delimitados por McClelland apresentam mais características capazes de transformar um empreendedor em empresário de fato. O ímpeto de realização, a disposição para correr riscos e a autoconfiança devem ser aliados a iniciativa, planejamento, busca por excelência, valorização de oportunidades e contatos para que os projetos sejam concretizados. Com boas oportunidades e uma rede eficaz de possíveis clientes, colaboradores e investidores, os atributos do empreendedor podem render os melhores frutos.

É importante ainda salientar que as atitudes em si não fazem de um empreendedor um empresário. É necessário, além do desejo, a ideia de um negócio lucrativo, um produto certo, adequado a um mercado que as outras empresas não estavam preparadas para atender. É necessário, também, ter acesso a capital e a outros bens de produção, contatos pessoais e tempo suficiente para criar uma empresa partindo do zero, além das competências essenciais para poder competir eficazmente (GREATTI, SENHORINI, 2000, p. 25).

2.1 Tipos De Empreendedores

Embora as mesmas características dos empreendedores sejam abordadas há cerca de 4 décadas, não há um consenso sobre os tipos de empreendedores. Além das diferenças de pontos de vista dos autores e de suas linhas de pesquisa, a tipologia é de certa forma mutável e variável, de acordo com ambiente, realidade socioeconômica, necessidades do mercado e novas tecnologias.

Norman R. Smith, em seu estudo *The Entrepreneur and his Firm: the relationship between type of man and type of company*, de 1967, resume os empreendedores em dois “tipos ideais”, o artesão e o oportunista. Enquanto o artesão é limitado culturalmente e em perspectivas, o oportunista tem maior repertório e visão liberal (BREWER, 2012, p. 244). Sem se ater a nuances, o autor leva em conta estilos opostos de gerenciamento. “Em um polo, está o artesão, que dá asas à imaginação e conhece o produto. No outro, está o administrador experiente e com boa instrução, que utiliza procedimentos gerenciais sistemáticos, aproximando-se de uma abordagem científica na gestão do negócio” (CHIAVENATO, 2007, p. 12).

Russel M. Knight, por sua vez, passa a identificar como os fatores ambientais insalubres podem impulsionar o empreendedorismo. A essas pessoas que criam novos negócios para mudar suas realidades, ele dá o nome de empreendedores “refugiados”, e aponta subclassificações: refugiados estrangeiros, que empreendem por não encontrar empregos nos países para os quais se mudaram; refugiados corporativos, que buscam autonomia por estarem descontentes com a condição de funcionários; refugiados dos pais, que buscam provar independência; refugiados do lar, que apostam em novos desafios após a criação dos filhos; refugiadas feministas, que criam empresas para se livrar da cultura machista de corporações; refugiados sociais, que tornam-se empreendedores por se sentirem alienados das empresas em que trabalham; e refugiados educacionais, que empreendem por não se adaptarem aos cursos acadêmicos (CHIAVENATO, 2007: 10).

A criação de empresas para transformar realidades hostis também é abordada no estudo português *Empreendedorismo e Novas Tendências*, de 2007. A pesquisa aponta dois tipos de empreendedorismo: por necessidade, quando se cria empresas por falta de alternativas, e por oportunidade, quando há maneiras de explorar um nicho lucrativo de mercado (LEITE, OLIVEIRA, 2007, p. 2). Sobre os empreendedores em si, o estudo corrobora com a tipologia estabelecida por William Bolton, que os divide em três categorias: empreendedor de negócios, que cria empresas ao identificar oportunidades; empreendedor interno, que promove mudanças na empresa em que trabalha; e empreendedor social, que atua em prol da comunidade (LEITE, OLIVEIRA, 2007, p. 4).

Com as novas tecnologias, também emerge o conceito de empreendedor de startup. Embora o termo startup já exista no vocabulário de executivos há décadas, referindo-se a uma empresa inicial, com o advento da Internet esse empreendimento passou a ter outras definições. “Outros defendem que uma startup é uma empresa inovadora com custos de manutenção muito baixos, mas que consegue crescer rapidamente e gerar lucros cada vez maiores” (SEBRAE, 2014).

A questão dos custos baixos ficou muito mais viável com as modalidades de comércio eletrônico, entregas e redes sociais, que dispensa grandes estruturas, estoques de produtos e equipes de divulgação. E, no caso das pequenas empresas de softwares, basta ter boas ideias, conhecimentos em programação e o mínimo de equipamentos.

O baixo investimento também envolve a disposição para correr riscos, uma das características comportamentais apontadas entre os empreendedores. “... Uma startup é um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável, trabalhando em condições de extrema incerteza” (SEBRAE, 2014).

Além de ousado, o empreendedor de startup busca aprendizado constante, pois desenvolve um projeto experimental. “Startups existem não apenas para fabricar coisas, ganhar dinheiro ou mesmo atender clientes”, aponta Eric Ries, empreendedor do Vale do Silício e autor de livros sobre gerenciamento. “Elas existem para aprender a desenvolver um negócio sustentável. Essa aprendizagem pode ser validada cientificamente por meio de experimentos frequentes que permitem aos empreendedores testar cada elemento de sua visão” (RIES, 2012, p. 13).

[...] Pode parecer absurdo achar que algo tão disruptivo, inovador e caótico como uma startup possa ser gerenciado, ou, para ser exato, deva ser gerenciado. A maioria das pessoas considera o processo e a administração maçantes e desinteressantes, enquanto as startups são dinâmicas e estimulantes. No entanto, o que é realmente estimulante é ver uma startup ter êxito e mudar o mundo. A paixão, a energia e a visão que as pessoas trazem para esses novos empreendimentos são recursos muito preciosos para desperdiçar (RIES, 2012, p. 14).

2.2 Gestão do Conhecimento

A gestão do conhecimento toma como base o estímulo à vontade de realizar um empreendimento e o trabalho em cima do capital intelectual do empreendedor. De acordo com a economista e pesquisadora Ramosa Dzinkowski, em seu estudo *The Measurement and Management of Intellectual Capital: An Introduction*, o capital intelectual engloba investimentos em treinamentos, competências e futuro dos funcionários, pensando também na capacidade de ampliar os relacionamentos e valores. As principais variáveis que o compõem são know-how, educação, qualificação vocacional, conhecimento relacionado ao trabalho, avaliações ocupacionais, ímpeto para empreender, inovação e proatividade (DZINKOWSKI, 2000).

Dentro do contexto do empreendedorismo, a geração de conhecimento agrega um caráter amplo e descentralizado no empreendimento, fazendo com que o mesmo esteja aberto a um dinamismo, reinvenções, mudanças, solução rápida de problemas, o que aparece frequentemente na

competitividade que o mercado possui. “[O capital intelectual] é um ativo privilegiado, numa era em que tudo muda rápida e intensamente e os grandes aparatos econômicos de ontem hoje passam a não oferecer nenhum valor estratégico. É na verdade o único ativo que se mantém capaz quando todo o mais entra em crise” (XAVIER, 1998, p. 8).

A gestão do conhecimento funciona como um potente recurso para empreendimentos iniciais, já que o capital intelectual não envolve tantos riscos. “É o único tipo de capital que pode dar início ao processo de geração de riqueza independente de outros ativos. Os outros ativos são vulneráveis ao ataque de todos os tipos de “predadores” – concorrência, crime, disputas legais etc.” (XAVIER, 1998, p. 11).

Como aponta o consultor empresarial Saulo Figueiredo, essa modalidade de gerenciamento é essencial para a criação de uma cultura organizacional e afeta diretamente a imagem da empresa.

[...] Embora importante, a atuação desacompanhada de conhecimentos quase sempre depõe contra a organização. Isso porque só a atitude não basta. É preciso a atitude certa (com conhecimentos). Quanto mais atitudes incorretas as pessoas tomam, pior para a empresa. O empowerment sem competência é trágico. A competência sem atitude é inútil. Mas ainda pior que a competência sem atitude são atitudes sem competência, devendo estas despertar a atenção da GC (FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

2.3 Liderança E Identidade Empresarial

Com as mudanças no mercado internacional e nas leis trabalhistas, as pautas organizacionais têm recebido destaque na imprensa, o que gera um estímulo ao empreendedorismo à população geral.

No contexto de alta competitividade, também entra em voga o conceito de liderança, característica que se tornou desejável para funcionários, gerentes e empreendedores. “Se for líder é um cargo superior de muitas responsabilidades e respeito, os liderados são influenciados e dirigidos da forma correta, vão de vontade própria atender as suas ordens para as tarefas” (MIRANDA, 2012, p. 17).

Uma das características de um líder é autoconfiança: que o sentimento de quem conhece seu próprio potencial e acredita que é capaz de realizar as tarefas que se propõe a enfrentar com coragem e resiliência.

É preciso estar sempre disposto a aprender e estar aberto a novas ideias: mesmo um empreendedor que já alcançou seu sucesso nunca se cansa de aprender e se atualizar com as mudanças de cenário do mercado.

O líder atualmente é entendido enquanto peça principal para um planejamento estratégico de qualidade, aquele que sabe como preparar e executar categoricamente os objetivos gerenciais. “Os caminhos de um líder devem ser expansivos e holísticos através de estratégias que visem um bom andamento da empresa atual focando na fidelização da mesma junto aos seus clientes” (DA SILVA, 2018, p. 20).

Dentre outros papéis que os líderes desempenham na organização, podemos ressaltar a manutenção da cultura organizacional da empresa, seja na integração de novos colaboradores, renovação de ritos, como exemplo podemos citar o desenvolvimento de dinâmicas que visam aprimoramento de habilidades que os funcionários possuem, ou em ritos de integralização de diferentes setores da corporação e redução de conflitos, confraternizações em datas comemorativas, bonificações a funcionários e desenvolvimento de uma comunicação comum entre os colaboradores (BARRETO, 2013).

Uma liderança bem elaborada, que tem a estratégia, comunicação, companheirismo e motivação como instrumentos de trabalho, é capaz de alavancar o protagonismo de um empreendimento no mercado, seja através de resultados financeiros ou pelo feedback positivo dos colaboradores e clientes.

Funcionários motivados por um líder sentem-se valorizados e parte importante da empresa, isso faz com que o trabalho realizado pelo colaborador cresça de produtividade, o que influencia diretamente nos resultados dos serviços e produtos comercializados pela empresa.

Um empreendedor líder tem grande capacidade de extrair o máximo de seus parceiros e colaboradores, mantendo sua equipe sempre motivada e com o compromisso de dar de tudo para o sucesso da equipe.

2.4. Fatores Condicionantes Do Empreendedorismo No Brasil

O empreendedorismo no Brasil é um assunto muito discutido, afinal cerca de 70% dos brasileiros sonham em ter seu próprio negócio um dia. Infelizmente, muitas pessoas dão início ao próprio negócio sem nenhuma perspectiva do mercado.

O empreendedorismo no Brasil possui características próprias de cada região do país, que variam de acordo com formação socioeconômica, educação financeira dos indivíduos, sexo, etnia, idade, renda, localização geográfica e atividade econômica.

[...] Acréscimos de anos de estudo refletem em maiores chances de um indivíduo optar pela ocupação empregadora e, na contramão, reduzem as chances de um indivíduo optar pela ocupação autônoma. Além disso, o estudo fornece evidências de que há heterogeneidade sobre o aspecto regional em detrimento das características sociais analisadas. Desta forma, tem-se a importância de avaliar a questão do empreendedorismo por oportunidade e por necessidade, de forma que em cada região brasileira há diferenças significativas nesse sentido. A renda se apresentou como altamente relevante na determinação da decisão empreendedora e, por fim, constata-se que aspectos urbanos influenciam as decisões sobre a decisão ocupacional (DE CAMARGO NETO et al, 2017, p. 463)

Um levantamento realizado em 2011 aponta que no Brasil existiam cerca de 2640 empresas incubadas em 384 incubadores, e em contrapartida 2509 empreendimentos já haviam alcançado o patamar de empresas graduadas. No que se refere aos números, as empresas graduadas faturaram cerca de R\$ 4 bilhões, empregando cerca de 30 mil pessoas. Já as empresas encubadas faturaram aproximadamente 550 milhões de reais, gerando em média 17 mil empregos (ANPROTEC, 2012).

[...] A partir desses dados, o relatório estima os níveis de qualificação dos empreendedores brasileiros, em termos de características ligadas à inovação: 57,7% não possuem qualquer característica inovadora, 34,5% uma característica inovadora, 6,3% duas e 1,5% três ou mais: “os novos empreendimentos são majoritariamente não inovadores e, portanto, com mais concorrentes e menor expectativa de criação de empregos e faturamento” (GEM, 2014, p. 102). Além disso, 86,6% dos empreendedores iniciantes não procuram qualquer forma de apoio externo (de universidades, organizações, agências ou associações); 34% não possuem ensino médio completo; 55,4% têm até ensino superior incompleto; 10,6% até mestrado completo; 58,9% dos iniciantes têm renda familiar de até três salários mínimos; 67% faturam até R\$ 24 mil anuais; 84,1% não possuem empregados e mais da metade

(55,9%) não pretendem gerar nenhum emprego nos próximos cinco anos (MOCELIN, AZAMBUJA, 2017, p. 50).

2.5 Pandemia E Empreendedorismo: Uma Forma Para Lidar Com A Crise

Como apontado na introdução deste estudo, o empreendedorismo no Brasil tem crescido paralelamente aos índices de desemprego: ambos têm alcançado recordes em meio à crise econômica agravada pela pandemia de COVID-19.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PENAD), até o encerramento do terceiro trimestre de 2020, havia 14,1 milhões de desempregados no país, atingindo 14,6% da população economicamente ativa (ALVARENGA, 2020).

Já o registro de microempreendedores individuais (MEIs) cresceu 14,8% de janeiro a setembro, em relação ao mesmo período de 2019 (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2020).

O ponto positivo de se empreender nos momentos de crise é que, além de se contribuir para a criação de novos empregos, o empreendedorismo ativa o comportamento criativo da sociedade. Em um cenário onde existe uma sociedade empreendedora forte, as pessoas são mais motivadas a acreditarem em novas oportunidades e novos rumos para o futuro.

Trata-se majoritariamente de um empreendedorismo por necessidade, já que muitos trabalhadores que perderam seus empregos buscam na criação de microempresas uma solução para a falta de renda fixa. Como afirma Carlos Melles, diretor-presidente do SEBRAE, em entrevista à Agência Brasil, "O desemprego está levando as pessoas a se tornarem empreendedoras. Não por vocação genuína, mas pela necessidade de sobrevivência" (VILELA, 2020).

A entidade de apoio a pequenas e microempresas estima que, até o final de 2020, cerca de 25% da população adulta estará envolvida na abertura de um novo negócio ou em um empreendimento com até 3,5 anos de atividade (VILELA, 2020).

O SEBRAE também demonstra que a sobrevivência das empresas no contexto de isolamento social depende de adaptação à nova realidade, e a tecnologia está sendo uma ferramenta eficaz.

No momento de crise é necessário se adaptar rapidamente as novas formas de trabalho, saber observar as mudanças e a direção dos novos rumos do mercado, para assim, se manter firme e forte nesse novo cenário.

De acordo com levantamento da instituição, até agosto de 2020, 67% das pequenas e microempresas passaram a fazer transações por meios digitais, como marketplaces, redes sociais e plataformas de comércio online.

Até maio, essas alternativas ainda eram adotadas somente por 59% desses empreendimentos (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2020). O mesmo estudo também indicou que as empresas com dívidas em dia são aquelas que mais realizavam vendas por redes sociais antes da pandemia (53%) e já usavam ferramentas digitais de gestão do negócio (AGÊNCIA SEBRAE, 2020).

[...] O presidente do SEBRAE, Carlos Melles, destaca que “o empreendedor brasileiro está dando uma incrível prova de resiliência e da sua capacidade de se adaptar, de se reinventar”. Ele complementa que: “Toda crise representa um desafio, mas pode ser também uma oportunidade para o empreendedor criar soluções inovadoras, que contribuam com o desenvolvimento e a profissionalização. As principais lições que a crise deixa são: a importância do planejamento, da qualificação da gestão e do investimento em inovação” (AGÊNCIA SEBRAE, 2020).

Levantamentos de menor alcance corroboram com a ideia de adotar tecnologias e medidas de adaptação para driblar a crise do Corona vírus nos empreendimentos. É o caso do estudo acadêmico Efeitos da Pandemia do COVID-19 na Transformação Digital de Pequenos Negócios, que envolveu entrevistas com cerca de 50 proprietários de pequenas e microempresas, que não adotavam estratégias digitais antes da pandemia.

Como nas pesquisas mais abrangentes de entidades, foi identificado um aumento do uso de redes sociais para a divulgação, além de vendas por plataformas de e-commerce e serviços de aplicativos de entregas, como soluções para manter o fluxo de caixa durante a quarentena.

A pesquisa contou com empresas de produtos básicos (mercados, açougues, padarias e hortifrúti), produtos prontos, lanches e bebidas (sorvetes, doces, cafés, lanches, bebidas alcoólicas e petiscos) e outros produtos e serviços (petshop, assistência técnica, dentre outros) (JÚNIOR et al, 2020).

O uso das redes sociais para alavancar as vendas e a entregas das mercadorias em casa, sem dúvidas foram as ferramentas que mais cresceram nesse cenário de pandemia, sendo assim, muito utilizadas por todos os empreendedores nesse período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do Corona vírus exigiu medidas radicais para contenção, que incluíram quarentena e regras de distanciamento social. Embora necessárias, essas adaptações afetaram diretamente a economia do Brasil, gerando altas taxas de desemprego, falências e fechamento de empresas.

No entanto, na mesma proporção que postos de trabalho e negócios se extinguem, novos empreendimentos surgem, em resposta à necessidade de obter renda na crise. Entre as empresas que se mantiveram ou abriram no período, um fator comum é a adoção de procedimentos diferenciados para atender a clientela no contexto de isolamento, como ampliação do uso de redes sociais, e-commerce e serviços de entregas.

Para que as chances de sucesso se ampliem mesmo no momento crítico, porém, é ideal que o empreendedor seja um líder arrojado, com disposição para correr riscos calculados, busca por excelência e planejamento estratégico para lidar com os possíveis obstáculos.

A pandemia levou o país a uma tendência de empreendedorismo por necessidade, como solução de emergência em um cenário hostil, e o futuro das novas empresas ainda é incerto, mas é possível manter as atividades se houver foco em inovação e constante busca por conhecimento e oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Darlan. **Desemprego no Brasil salta a taxa recorde de 14,6% no 3º trimestre e atinge 14,1 milhões.** G1. São Paulo, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/11/27/desemprego-no-brasil-atinge-146percent-no-trimestre-encerrado-em-setembro.ghtml>> Acesso em 12 de dezembro de 2020.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. **Empreendedorismo: conceitos e definições.** Rev. de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia, 1(1): 25-38, 2014. ISSN: 2359-3539.

BARRETO, L.M. da Silva. **Cultura organizacional e liderança: uma relação possível?** Revista de Administração, v. 48, n. 1, p. 34-52, 2013. ISSN: 2317-6083.

BORGES, Caio Sérgio Monteiro Brasil. **Empreendedorismo solidário econômico em tempos de crise.** Boletim Economia Empírica, v. 1, n. 2, 2020. ISSN: 26753391.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais.** Gestão e sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. ISSN: 1980 – 5756.

BRASIL **vira país do empreendedorismo.** Diário do Comércio. Belo Horizonte, 19 de novembro de 2020. Disponível em: < <https://diariodocomercio.com.br/negocios/brasil-vira-pais-do-empreendedorismo/> > acesso em 12 de dezembro de 2020.

BREWER, Thomas B. **Review of: The Entrepreneur and His Firm: the relationship between type of man and type of company.** Business History Review, v. 42, p. 244-245, 1968. ISSN: 0007-6805.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.** São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

DA SILVA, Cicero Francisco. **A liderança nas organizações e gerenciamento de pessoas.** 2018. Trabalho de conclusão de bacharelado. Palmeira dos Índios: Faculdade CESMAC.

DE CAMARGO NETO, Roque Pinto et al. **Condicionantes do Empreendedorismo no Brasil: uma análise regional.** Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, v. 11, n. 4, p. 447-466, 2017. ISSN: 1981-3953.

DZINKOWSKI, R. (2000). **The measurement and management of intellectual capital: an introduction.** Management Accounting: Magazine for Chartered Management Accountants, v. 78, n.2, p. 32-36. ISSN: 0025-1682.

DOLABELA, Fernando. **Currículo do Fracasso.** Site Fernando Dolabela. 15 de junho de 2018. Disponível em: < <https://fernandodolabela.com.br/2018/06/15/curriculo-do-fracasso/> >. Acesso em 12 de dezembro de 2020. O empregado é ator, o empreendedor é autor. Site Fernando Dolabela. 24 de junho de 2019. Disponível em: < <https://fernandodolabela.com.br/2019/06/24/o-empregado-e-ator-o-empreendedor-e-autor/> >.

ECONOMIA solidária deve ser incluída entre princípios da Constituição, decide CCJ. Agência Senado. Brasília, 12 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/02/12/ccj-aprova-inclusao-da-economia->

ECONOMIA solidária é saída para combater o aumento da pobreza e miséria após a COVID-19. DINO/TERRA. São Paulo, 14 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/dino/economia-solidaria-e-saida-para-combater-o-aumento->

FIGUEIREDO, Saulo. **A gestão do conhecimento: o que há de mais humano na gestão**. Revista GC Brasil. n. 1, ag. 2006. São Paulo: Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento.

GREATTI, Ligia; SENHORINI, Vilma Meurer. **Empreendedorismo: uma visão comportamentalista**. Anais do I EGEPE, p. 22-34, out./2000. ISSN 1518-4382.

GRECO, Silmara Maria de Souza Silveira et al. **Empreendedorismo no Brasil - 2019**. Curitiba: Global Entrepreneurship Monitor, 2020.

GUIMARÃES, Tatiane Barleto Canizela. **Análise epistemológica do campo do empreendedorismo**. XXVIII ENANPAD, 2004.

INDIO, Cristina. **Pandemia fecha 39,4% das empresas paralisadas, diz IBGE**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 16/07/2020. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-07/pandemia-fecha-394-das-empresas-paralisadas-diz-ibge> > acesso em 12/12/2020.

JÚNIOR, Djalma Silva Guimarães et al. **Efeitos da Pandemia do COVID-19 na Transformação Digital de Pequenos Negócios**. Revista de Engenharia e Pesquisa Aplicada, v. 5, n. 4, p. 1-10, 2020.

KRÜGER, Cristiane; PINHEIRO, Juliano Peranzoni; MINELLO, Italo Fernando. **As características comportamentais empreendedoras** de David McClelland. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Jan / 2017. ISSN: 2254-7630.

LEITE, Andreia; OLIVEIRA, Filipe. **Empreendedorismo e Novas Tendências**. Braga: Edit Value, 2007.

MANAGEMENT SYSTEMS INTERNATIONAL (MSI). **Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance**. Final Report. Washington, 1990.

MIRANDA, Ana Laura. **Liderança Empresarial: O desafio de ser líder nas organizações**. 2012. Trabalho de conclusão de bacharelado. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis-IMESA. Assis.

MOCELIN, Daniel Gustavo; AZAMBUJA, Lucas Rodrigues. **Empreendedorismo intensivo em conhecimento: elementos para uma agenda de pesquisas sobre a ação empreendedora no Brasil**. Sociologias, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 30-75, dec. 2017. ISSN: 1807-0337

O que é uma startup? SEBRAE. São Paulo, 13 de janeiro de 2014. Disponível em: < <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-startup,6979b2a178c83410VgnVCM1000003b74010aRCRD> >. Acesso em 12 de dezembro

PANDEMIA é desafio à capacidade de resiliência e reinvenção do empreendedor brasileiro. Agência SEBRAE. São Paulo, 5 de outubro de 2020. Disponível em: < <http://www.agenciasebrae.com.br/sites/asn/uf/NA/pandemia-e-desafio-a-capacidade-de-brasileiro,ccfea2ce208f4710VgnVCM1000004c00210aRCRD> >. Acesso em 13 de dezembro de 2020.

VILELA, Pedro Rafael. **Pandemia faz Brasil ter recorde de novos empreendedores.** Agência Brasil. Brasília, 5 de outubro de 2020. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-10/pandemia-faz-brasil-ter-recorde-de-novos-empreendedores> >. Acesso em 13 de dezembro de 2020.

XAVIER, Ricardo de Almeida Prado. **Capital Intelectual: administração do conhecimento como recurso estratégico para profissionais e organizações.** São Paulo : Editora STS, 1998.

SOMOS TODOS IGUAIS: A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Marlene da Paixão Costa¹²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral: compreender a questão da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Com os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a diversidade étnico-racial; identificar as ações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar referente à temática da diversidade étnico-racial; refletir sobre as relações étnico-raciais na escola. O estudo da temática sobre diversidade étnico-racial tem grande relevância nos processos de ensino para o reconhecimento das identidades de valores. Pretendemos através desta pesquisa, contribuir, de forma significativa, para conhecer o tema sob o ponto de vista científico e expandir a visão sobre a luta e a contribuição do negro em nossa sociedade na perspectiva de dar origem a novos estudos na área. Este estudo tem grande relevância nos processos de ensino para o reconhecimento das identidades de valores. Pretendemos através desta pesquisa, contribuir, de forma significativa, para conhecer o tema sob o ponto de vista científico e expandir a visão sobre a luta e a contribuição do negro em nossa sociedade na perspectiva de dar origem a novos estudos na área. Sendo assim, o trabalho com a reflexão das relações étnico-raciais na educação básica deve buscar a compreensão da educação numa perspectiva multicultural e comprometer-se com o crescente e contínuo desenvolvimento de práticas que possibilitem atuar para extinguir posturas preconceituosas e racistas ainda presentes na sociedade e que são muitas vezes silenciadas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Étnico - Racial. Contexto escolar. Ensino.

ABSTRACT

The present research had general objective: to understand the issue of ethnic-racial diversity in the school environment. With the following specific objectives: to reflect on ethnic-racial diversity; identify the actions that can be developed in the school environment regarding the theme of ethnic-racial diversity; reflect on ethnic-racial relations at school. The study of the theme of ethnic-racial diversity has great relevance in teaching processes for the recognition of value identities. Through this research, we intend to contribute, in a significant way, to know the subject from a scientific point of view and to expand the vision about the struggle and contribution of black people in our society in the perspective of giving rise to new studies in the area. The study of the theme of ethnic-racial diversity has great relevance in teaching processes for the recognition of value identities. Through this research, we intend to contribute, in a significant way, to know the subject from a scientific point of view and to expand the vision about the struggle and contribution of black people in our society in the perspective of giving rise to new studies in the area. Therefore, the work with the reflection of ethnic-racial relations in basic education must seek to understand education in a multicultural perspective and commit to the growing and continuous development of practices that allow acting to extinguish prejudiced and racist postures still present in society and that are often silenced in the school environment.

KEYWORDS: Ethnic - Racial Diversity. School context. Teaching.

¹² **Graduação:** Pedagogia - Instituição Faculdade de Educação de Tangara da Serra; **Pós-graduação:** Educação Interdisciplinaridade - **Instituto Cuiabano de educação.**

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira ao longo dos últimos séculos popularizou uma noção de democracia racial, no convívio entre negros e brancos, esse discurso estava calcado em uma noção de que no Brasil não houve um ato que separasse negros e brancos. Esta linha cobriu mazelas e diferenças para o acesso à educação, trabalho e moradia, entre outros conflitos raciais existentes em nossa sociedade. O mito da democracia racial fundado na ideia de uma miscigenação entre brancos, negros e indígenas. Diferentes étnicas conviviam em perfeita harmonia não existindo diferenças, predominando, nesse contexto, uma convivência pacífica e “igualitária” entre os diferentes. Esse foi o modo usado para falar da sociedade brasileira o que dificultou pautar sobre as diferenças entre negros e brancos, sobretudo, no que se refere ao acesso à educação, ao trabalho, à cultura, à política e nos diferentes espaços de representação social, cultural e política.

A temática da diversidade étnico-racial está relacionada ao processo de miscigenação. A miscigenação é a mistura de raças de diferentes etnias, neste caso a miscigenação no Brasil ocorreu entre o cruzamento do europeu com o índio e o africano. Sendo assim o Brasil é considerado um país miscigenado porque diferentes etnias colonizaram e residiram no país.

Conforme Lima (2009, p. 87) “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”. Já que a instituição escolar tem como desafio lidar com a diversidade que constitui os seres humanos.

Com base no que foi exposto, a presente pesquisa versará sobre a seguinte problemática: Qual a importância das relações étnico-raciais no ambiente escolar?

Com isso, o presente artigo tem como objetivo geral: entender a questão da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Com os seguintes objetivos: refletir sobre a diversidade étnico-racial; identificar as ações que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar referente à temática da diversidade étnico-racial; refletir sobre as relações étnico-raciais na escola.

2. A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A diversidade étnico-racial é uma miscigenação de várias raças, representadas pelo movimento do povo negro, através de suas raízes reconhecendo de forma positiva a sua cultura

afrodescendente, e a sua valorização nos diversos segmentos da sociedade. Segundo Gomes (2002, p. 40) “o fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças”. Ou seja, a miscigenação faz parte da cultura brasileira, nos tornando diferentes uns dos outros se é através destas diferenças que reconhecemos nossas identidades de valores.

Ao conceituar diversidade Lima (2006) afirma, que:

[...] A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA, 2006, p. 17).

Assim, tomando por base o conceito de diversidade apresentado por Lima, um trabalho pedagógico que contemple aspectos históricos, sociais, raciais e de gênero dos sujeitos sociais presentes no contexto da educação escolar, passa a ser imprescindível, esse tipo de trabalho acaba fazendo da escola um espaço democrático de convivência.

Rosa (2012, p. 34) menciona que:

[...] As políticas de promoção da igualdade racial podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas que visam o combate ao racismo e à discriminação racial, em todas as esferas da vida social, seja por meio de políticas universais, voltadas à população como um todo, seja por meio de políticas específicas voltadas aos grupos marginalizados e discriminados (ROSA, 2012, p. 34).

Algumas políticas de ação afirmativas ao combate do racismo, na intenção de garantir oportunidades para que grupos discriminados tenham acesso a vários setores sociais, a fim de promover igualdade e um tratamento igualitário para todos que representam a classe negra.

Outro conceito bastante utilizado nos estudos sobre as relações raciais é o de etnia. O termo é derivado do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e se refere a povo, nação. O conceito de etnia baseado no pensamento de Cashmore (2000), diz respeito a um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns.

Um grupo étnico é mais do que um ajuntamento de pessoas, às pessoas deve ser agregado seu pertencimento histórico e cultural. Gomes (2004) destaca que, “o uso do termo etnia ganhou

força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais” (2004, p. 50).

Assim, o termo “raça” diz respeito aos atributos dispensados a certo grupo e “grupo étnico” se refere a uma resposta original de um povo quando, em alguma situação, se sente marginalizado pela sociedade. Um vocábulo que passou a ser utilizado no Brasil e merece destaque é a expressão étnico-racial. Seu sentido determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país, vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia (BRASIL, 2004).

O cotidiano escolar está marcado por uma complexa rede de representações sociais que outorga sentido aos sentimentos, valores e processos vividos por cada um. Os saberes que conferem significados às ações dos professores são compartilhados coletivamente através de diferentes metodologias pedagógicas que possibilitam a circulação das representações sociais na esfera educacional, possibilitando que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

É importante viabilizar as abordagens da questão racial sob três aspectos: perspectiva folclórica, através dos eventos comemorativos pertencentes à raça negra; através da perspectiva crítica, levantando questionamentos sobre as identidades coletivas dos sujeitos negros e perspectiva pós-colonial, dando ênfase ao hibridismo identitário e às práticas discursivas abertas à diversidade e desafiadoras de dogmatismos, que geram o preconceito em relação ao outro.

Trabalhar a discriminação no ambiente escolar, percebidos por nós professores, de maneira interdisciplinar, com os alunos, através de reportagens de jornais e revistas, letras de músicas, poesias etc., mostrando o quanto a discriminação e termos pejorativos estão presentes nos textos e principalmente, na mídia; essa falta de conhecimento em relação à identidade negra reforça seu tratamento discriminatório.

Na questão da Diversidade Étnico racial é importante problematizar o racismo e as permanências na atualidade do nosso passado escravista, deixando clara a impossibilidade de se olhar para o presente sem levar em conta o passado, assim como as persistentes desigualdades

econômicas, social e de direitos que afetam a discriminação afrodescendente. Pensando na sobre a desconstrução social e histórica do racismo, o objetivo é relacionar a situação presente da sociedade brasileira com as raízes históricas na época da escravidão.

Ensinar a convivência respeitosa e pacífica com o diferente, o conhecimento de valores e solidariedade em todo âmbito escolar em muitos casos também no familiar criando novas formas de superação para os atuais desafios tendo a consciência que o direito de saber é de todos, independente de raça ou qualquer que seja a diversidade e trabalhar temas pertinentes a formação do cidadão para a construção de uma sociedade justa em que todos possam ter a oportunidade de começar a viver em paz, pois trabalhamos em lugares de produção e reprodução de conhecimentos, conceitos e atitudes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais -Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998, p. 137)

[...] A Pluralidade na escola oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais (BRASIL 1998, p. 137).

A pluralidade inserida no âmbito escolar traz à tona as verdades, que muitas vezes escondida se excluídas por não serem reconhecidas, proporcionando um maior entendimento por parte dos alunos afrodescendentes passando a valorizar as suas próprias identidades. Consideramos que são boas estratégias para se trabalhar o tema é o uso de filmes, documentários e palestras, porque quanto mais se evita, mais aumenta o preconceito. Essas ações são as que devem ser desenvolvidas na escola.

As ações serão as de identificar como os alunos e professores se relacionam e lidam com diferenças étnico raciais no ambiente escolar, refletir sobre elas, identificar práticas racistas discriminatórias e desenvolver projetos, trabalhos, palestras, que venham combater costumes geradores de desigualdade. Quanto mais falarmos sobre o assunto, menos tabu teremos. Devemos ter também o apoio da família, pois não adianta somente a escola se no seio familiar existe discriminação e preconceito. Até hoje nunca vi uma escola que ensinasse discriminação e preconceito, no entanto ele existe.

De acordo com a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, o estudo da História da África e dos Africanos e a contribuição da cultura negra na formação do povo brasileiro tornam-se obrigatórios no currículo escolar. Essa lei passou a valer para todos os níveis da educação básica com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Foi necessária a criação de uma lei para que houvesse um tardio reconhecimento da importância da cultura negra na sociedade brasileira. A implantação desta lei não coloca o negro na História do Brasil como simples escravizado e sim como um grande contribuidor do multiculturalismo que há no nosso país.

Nesse sentido, a diversidade deve ser compreendida de modo relacional em que o processo de construção de conhecimento se dá na interação por meio do diálogo, por isso precisamos ter a consciência e reconhecer que somos diferentes, “e que a nossa interpretação de mundo varia de acordo com o lugar que ocupamos na sociedade, e o modo em que nos relacionamos com os outros” (GOMES, 2008).

Dessa forma, compreende-se que o currículo escolar deve ir ao encontro da realidade dos/as educandos/as, ao contexto social em que a escola se encontra considerando os aspectos históricos, sociais e culturais nela incidentes, propondo meios que possibilitem uma educação democrática e igualitária, mediante o convívio em um ambiente que gere relações de confiança, independentemente da cor ou etnia, religião, orientação sexual, outros.

Desse modo, a escola ao trabalhar numa perspectiva democrática deve considerar todas as classes sociais existentes, que podem ser exemplificadas como diversidade biológica, cultural e étnica. Entretanto, é possível perceber que essa ideia ainda se encontra distanciada da realidade educativa. Nesse sentido, BRASIL (2005, p. 7):

[...] A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de um grupo e minorias (BRASIL 2005, p. 7).

Dessa maneira, a escola desenvolve um papel importante com relação a desconstrução do preconceito racial e cultural do povo negro no Brasil. Contudo a inserção da discussão sobre história e cultura afro-brasileira no currículo não se dá apenas para que os/as negros/as tenham direito ao

estudo de qualidade, mas também, com o intuito da promoção de uma cidadania digna, em busca de uma sociedade justa e igualitária.

A escola como um ambiente formador, precisa traçar metas para que desconstrua o preconceito e a discriminação racial, perante os diversos modos culturais que se encontra em sala de aula. E o ensino deve estar/ser pautado numa perspectiva de igualdade, proporcionando o respeito ao próximo, fazendo com que os educandos possam desenvolver uma postura ética.

Acredito que as escolas deveriam estar mais atentas para o ensino das relações étnico-raciais e aprendizagens voltadas para a diversidade, visando construir uma sociedade consciente da necessidade de respeito para com o próximo.

A autora Spricigo (2014, p. 05) ressalta que:

[...] A escola tem o papel de oferecer momentos de oportunidades para que aconteça uma preparação entre os professores, que se torna importante tanto na construção inicial quanto na formação continuada para que saibam lidar com o tema da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, proporcionando um diálogo mais aberto de socialização, desmistificando as discriminações que ocorre no ambiente escolar (SPRICIGO 2014, p. 5).

Nessa perspectiva, refere-se ao despreparo de muitos professores, sobretudo, considerando que a temática precisa de maior aprofundamento nas formações iniciais e continuadas de professores. Dessa forma a instituição escolar como integrante ao contexto social, deve atribuir valores as diferenças que nelas se encontram desmitificando os estereótipos, e desenvolvendo uma prática pedagógica que contemple a diversidade étnica e racial dos/as educandos/as, que no contexto brasileiro ainda se apresenta como uma ação ausente.

2.1. As Relações Étnico-Raciais na Escola

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

[...] É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período (SANTANNA, 2010, p. 18).

Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

A diversidade é fato, está explícita em todos os aspectos e setores da sociedade, contudo cabe antes de qualquer outra instituição à escola a tarefa de investir em uma visão clara e apurada a respeito do assunto. É necessário reparar-se, digamos assim um “mal” que a sociedade brasileira causou ao longo do tempo de forma absurda - a negação da diversidade em relação às nossas origens.

A escola é o eixo norteador para que as ações verdadeiramente positivas possam efetivar-se em relação ao trato às questões étnico-raciais, na intenção de se construir um espaço de socialização do conhecimento voltado para o respeito, diferenciação dos seus direitos e deveres,

valorização de nossas origens para assim, de fato erigir-se um espaço de vivência de educação voltada para a cidadania a partir do contexto escolar.

Vygotsky (1988) definiu escola como o lugar onde os conceitos cotidianos se transformam em conceitos científicos. Entretanto, a escola na atualidade não tem se revelado um ambiente satisfatório ao desenvolvimento de valores exclusivamente positivos e promissores a interatividade de nossos educandos. É um contexto em que ocorrem situações dramáticas de violência, exclusão social, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

A escola enquanto espaço formador da sociedade é rodeada por vários elementos diversificados, a que estão ligados a sexualidade, gênero, etnia, religião, dentre outros que devem ser discutidos e analisados como forma de preparar os/as sujeitos/as a conviverem em um mundo plural.

A escola, compreendida como uma importante instituição social, também traz no seu cotidiano alguns reflexos desse imaginário e, muitas vezes, acaba por reafirmá-lo, ao passo que “tem sido palco de exclusões e disseminação de preconceitos e discriminação, e esta realidade promove aos alunos exclusão e/ou sentimento de inferiorização racial” (CAVALLEIRO Apud BATISTA, 2009, p. 2).

A educação com respeito à diversidade é uma meta institucional proposta na Constituição e reforçada posteriormente na LDB. Segundo o texto original da lei, o currículo escolar deve ter uma base comum que condiga com os valores culturais do País e o respeito às características regionais no currículo específico de cada região. Também é indicada a necessidade do ensino da história do Brasil que inclua e contemple a participação de pessoas negras e indígenas em sua formação.

Refletir e criar ações que trabalhem as relações étnico-raciais na Educação é, sem dúvida, abrir discussão com os pequenos acerca das tensões que são, muitas vezes, tidas como inexistentes nesse espaço educacional. Desde cedo, a partir das vivências adquiridas nos diferentes grupos com os quais se relacionam, como a escola, a família e a comunidade, e nos diversos ambientes nos quais convivem, as crianças já se tornam capazes de identificar a diversidade e construir suas próprias ideias sobre o que é reconhecer-se como pertencente a um grupo étnico, criando, no caso da discussão aqui levantada, a compreensão e a apropriação dos sentidos atribuídos do que é ser negro ou branco na sociedade.

No entanto, um grande número das instituições escolares pouco tem aprofundado a discussão da diversidade étnica e cultural, reforçando uma visão unitária e não plural da sociedade, além de propiciar a criação de representações que desvalorizam o diferente ou aqueles que não se encaixam nos padrões aceitos, confirmando a difusão do sentimento de inferioridade dos diferentes (SILVA, 2007).

No processo de construção do conhecimento, diversas formas de linguagens são utilizadas pelas crianças, a fim de que criem hipóteses sobre as relações que observam e vivenciam, experimentando-as também dentro do contexto escolar, por meio de situações pedagógicas orientadas ou em momentos mais livres de interação.

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse caminho, educar significa assumir o compromisso de acolher e orientar o outro, respeitando e valorizando suas individualidades e potencialidades corporais, afetivas, emocionais e éticas, com o intuito de contribuir para a sua formação num sentido integral.

[...] A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (GOMES, 2002, p. 39).

As reflexões relativas às questões étnico-raciais podem ser feitas também com a educação do/no campo, quando observamos as estigmatizações. Quando falamos nas populações rurais no Brasil, mais especificamente da educação/do no campo, observamos o processo histórico de negligência e abandono dessa população, tanto com relação às políticas públicas, como em relação à educação.

Para Souza “as áreas rurais, [...], foram historicamente colocadas à margem das políticas educacionais, o que contribuiu para que populações rurais não tivessem acesso a um processo educativo que considerasse as especificidades que lhe são peculiares” (SOUZA, 2011, p. 156).

A escola é o lugar do concebido e do vivido. É na escola que se estabelecem os conflitos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, que perpassam as ações isoladas do professor, do aluno, ou do governo. É nesse lócus de ensino que se forma também a personalidade, além de que, a percepção da afinidade, ou da identificação negativa ou positiva do grupo a que se pertence, se inicia na família, mas se estende e estabelece na comunidade e na escola.

Assim, para entendermos o processo de ensino e de aprendizagem na escola, é preciso considerar a relação dos alunos não só com o seu grupo mais próximo (condição de assentado, de aluno rural), mas também com a sua ancestralidade, com a sua identidade. Entendemos que a escola é lugar de embates, de conflitos e diálogos; entendemos ainda que nesse espaço/tempo tanto se “pode valorizar identidades e diferenças quanto [se] pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39).

Educar para as relações étnico-raciais vai além de corrigir os livros didáticos para incluir história e cultura africana e afro-brasileira, de discussão de mudanças no currículo, de processos ideológicos de politização do professor. Porém, muito mais do que isso, como as dimensões da ética, das identidades, das diversidades, das sexualidades e das relações sociais devem ser dimensões presentes no trato com a educação para as relações étnico-raciais.

No entanto, para que este processo aconteça, ou seja, para ocorrer uma efetiva implementação de práticas antirracistas nas escolas é preciso que os docentes, os gestores, enfim, toda a comunidade escolar reconheça que o racismo existe em todos os âmbitos da sociedade brasileira; a escola deve estar interessada em desenvolver estratégias e mecanismos para o seu combate; reconhecer que o racismo tem seus desdobramentos como a violência física, simbólica, psicológica e gera exclusão social, evasão escolar, entre outros os esforços para (re) conhecer os conceitos básicos de uma educação antirracista contra o racismo, preconceitos, discriminações.

Percebe-se, portanto, que a escola é espaço amplo, multifacetado, que contempla profundamente a cultura escolar, mas que emerge do seu interior a cultura constituída pelos diversos sujeitos que compõem esses espaços, em especial crianças, adolescentes e jovens brancos, índios, ciganos, negros, entre outros. Dentre estes sujeitos que compõe a cultura da escola, as crianças, adolescentes e jovens negros sempre tiveram suas histórias e memórias silenciadas e negadas.

Durante séculos, o que vigorou foi um completo silenciamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar.

1. CONCLUSÃO

A educação das relações étnico-raciais ainda é um desafio, pois essa deve ter como objetivo primordial a formação de cidadãos, com vistas a promoção de condições de igualdade, sobretudo no que diz respeito aos direitos sociais, políticos e econômicos, o que muitas vezes não se aplica na prática. A escola tem papel primordial nesse sentido, desse modo cabe a esse estabelecimento de ensino estimular a discussão de questões sobre as contribuições dos diferentes povos que formam o povo brasileiro, valorizando as diversas raças e etnias presentes no território brasileiro.

Sendo assim, o trabalho com a reflexão das relações étnico-raciais na educação básica deve buscar a compreensão da educação numa perspectiva multicultural e comprometer-se com o crescente e contínuo desenvolvimento de práticas que possibilitem atuar para extinguir posturas preconceituosas e racistas ainda presentes na sociedade e que são muitas vezes silenciadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Michelangelo Henrique. **A ausência da construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar** (2009). Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/MICHELANGELO%20HENRIQUE%20BATISTA.pdf>> Acesso em: 10 dez.2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação, Secretária **De Educação Continuada, alfabetização e diversidade. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos** pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Pluralidade Cultural**. Secretaria de Educação Fundamental, p.137. Sem ano.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Ellis Cashmore com Michael Banton...[et al.]; tradução: Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria 2002.

LIMA, Elvira de Souza. **“Currículo e desenvolvimento humano”**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

ROSA, Barbara Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implantação da política de promoção da igualdade racial**. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade Programa de Pós-Graduação em Administração Mestrado Profissional em Administração Pública p.34, Brasília 2012.

SANTANNA, Patrícia Maria de Souza. **“Um abraço negro”: Afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil**. In: BRANDÃO, A. P. & TRINDADE, A. L. (Org). A Cor da Cultura (Projeto). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SOUZA, E. C. de. et al. **Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas Escolas Rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.156-169, jan/jun. 2011.

SOUZA, Maria Elena Viana de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Iolanda & SOUZA, Maria Elena Viana (Orgs). Cadernos PENESB. Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: EdUFF/ Quartet, 2007.

SPRICIGO, Gislaine Maximino de Lima. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Giomara Camargo dos Santos¹³

Lisiane da Silva Mendes¹⁴

Lucia Valério da Silva Bernardo¹⁵

Odilrei Pereira da Silva¹⁶

RESUMO

Nos dias atuais, as discussões sobre a pessoa com deficiência intelectual, ainda é bastante complexas, pois muitas pessoas fazem confusão sobre deficiência intelectual e doença mental, mas aos poucos vem se esclarecendo que a doença mental caracteriza-se por distúrbio de ordem emocional, psicose e outros, enquanto a deficiência mental é um funcionamento significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associada a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade. Esse estudo vem mostrar que a pessoa com deficiência intelectual apresenta condições para uma vida sócio-histórico-cultural ativa na sociedade. Segundo o livro Dificuldades Escolares: um desafio superável, a aprendizagem é um processo do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo humano, daquilo que seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda precisa interagir com outros seres humanos. Nesta perspectiva a criança vai construir sua imagem de mundo e interação com a realidade dos adultos. A pessoa com deficiência intelectual apresenta uma dificuldade significativa em sua aprendizagem, necessitando de um estímulo diferenciado para seu desenvolvimento cognitivo, por parte dos profissionais.

Palavras chaves: Deficiência intelectual, qualidade de vida, distúrbio de Aprendizagem

ABSTRACT

Nowadays, discussions about people with intellectual disabilities are still quite complex, as many people are confused about intellectual disabilities and mental illness, but it is gradually becoming clear that mental illness is characterized by an emotional disorder, psychosis. and others, while mental disability is significantly below average functioning, arising from the developmental period, concomitant with limitations associated with two or more areas of adaptive behavior or the individual's ability to respond adequately to society's demands. This study shows that people with intellectual

¹³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNEMAT- Universidade do Estado do Mato Grosso. Graduação em História – Faculdades Integradas de Ariquemes; **Pós-graduação** Educação Inclusiva e Libras – Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil; Psicopedagogia Institucional e Clínica – Faculdade Afirmativo.

¹⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia -UNEMAT - Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação** Educação Infantil e Alfabetização – Claretiano Centro Universitário Ceucar.

¹⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso; **Pós-graduação** Educação Inclusiva e Libras - Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil; Psicopedagogia Institucional e Clínica- Faculdade Afirmativo; Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva – Faculdade Venda Nova do Imigrante.

¹⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso; Licenciado em Matemática – UNOPAR - Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais- FAMA - Faculdade da Amazonia.

disabilities have conditions for an active socio-historical-cultural life in society. According to the book *School Difficulties: a surmountable challenge*, learning is a process in which children actively appropriate human content, what their social group knows. For the child to learn it, they need to interact with other human beings. In this perspective, the child will build their image of the world and interact with the reality of adults. People with intellectual disabilities present a significant difficulty in their learning, requiring a differentiated stimulus for their cognitive development by professionals.

Key words: Intellectual Disability, Quality of Life, Learning Disorder

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais em uma sociedade que coloca diversos desafios, educar é um desafio social. A criança com Deficiência Intelectual enfrenta problemas com integração, socialização e aprendizagem. A dificuldade em aprender é causada por diferenças no funcionamento cerebral e no modo pelo qual o cérebro realiza a informação. Não existe cura para esses problemas, são dificuldades enfrentadas por toda a vida. Mas as crianças com este tipo de problema podem avançar muito, superar seus limites e com apoio necessário aprender e ter sucesso.

O objetivo deste artigo é refletir e ressaltar a importância das possibilidades da criança com deficiência intelectual diante de uma sociedade com tantos desafios e infelizmente ainda cheia de preconceitos. A proposta do estudo é traçar a dificuldade de aprendizagem principalmente na entrada da criança para escola, a dificuldade de linguagem e de comunicação que essas crianças apresentam.

Esse trabalho foi dividido em três etapas, inicialmente explanamos o que é Deficiência Intelectual, quais as causas, os sintomas e diagnóstico. Um problema que identificado ainda quando criança principalmente com sua entrada na escola. Logo após traçamos algumas características da criança, adolescente ou adulto com Deficiência Intelectual destacando a dificuldade de aprendizagem, a linguagem e a comunicação. Problemas que os afetam tornando suas vidas mais complicadas que o comum.

Assim sendo, esperamos estar contribuindo, de forma relevante para que as transformações se façam no panorama educacional e na sociedade. O principal desafio de quem trabalha e convive com pessoas e crianças com Deficiência Intelectual é ajudá-las a adquirir confiança em si mesma e acreditar em suas capacidades, pois elas aprendem de diferentes modos só é preciso encontrar estratégias adequadas.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Boletim Espaços de Inclusão, Deficiência Mental é um funcionamento intelectual significante abaixo da média, coexistindo com limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, de lazer e de trabalho. Manifesta-se antes dos 18 anos de idade. (p. 25). Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto e as pós-natais. O grande enigma que se coloca diante dos pesquisadores é como detectar ainda na vida dentro do útero estas características.

Embora seja possível identificar a maior parte dos casos de deficiência intelectual na infância, infelizmente este distúrbio só é percebido em muitas crianças quando elas começam a frequentar a escola. Isso acontece porque esta patologia é encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves. Nos casos mais sutis, os testes de inteligência direcionados para os pequenos não são nada confiáveis, torna-se então difícil detectar esse problema. O diagnóstico de deficiência mental deve ser feito por uma equipe de profissionais especializados (médicos e psicólogos) e confirmado por um pedagogo. Além dos testes específicos, estes profissionais devem levar em conta o momento de vida que a criança atravessa e verificar o ambiente sociocultural em que ela vive. Boletim Espaço de Inclusão (p. 27). Nos centros educacionais as exigências intelectuais aumentam e aí a deficiência intelectual torna-se mais explícita. A deficiência intelectual aos poucos começou a ser cientificamente estudada de forma mais ampla e sistemática. O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva

Um mito em torno da Deficiência Intelectual e isso influi no diagnóstico, é acreditar que a criança com este problema tem a aparência física diferente das outras. Como foi dito acima, as de graus mais leves não aparentam ser deficientes, assim não se deve esperar encontrar este sinal clínico para caracterizar a pessoa com necessidades especiais. Como a deficiência Intelectual está entre as síndromes consideradas anormais, é importante definir o que é normal para os especialistas, quais referências eles adotam para estabelecer se uma criança possuiu alguma deficiência. O fator mais associado à ideia de normalidade é a capacidade da criança de se adequar ao objeto ou ao seu

universo. Mas geralmente este distúrbio psíquico é considerado como uma condição relativa da mente, comparada com as outras pessoas de uma mesma sociedade. Estudaremos algumas características da Deficiência Intelectual, destacando o processo de aprendizagem, a linguagem e comunicação.

2.1 Dificuldades de Aprendizagem

A aprendizagem é um processo integral que ocorre desde o princípio da vida. Exige de quem aprende o corpo, o psiquismo e os processos cognitivos que ocorre dentro de um sistema social organizado, sistematizado em ideias, pensamentos e linguagem, segundo o livro *Dificuldade de Aprendizagem* (p. 32). Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, a aprendizagem depende também do que a criança já viveu sua bagagem de conhecimento, tudo isto deve ser considerado, a aprendizagem acontece desde o começo da vida ocorrendo durante toda ela. Conforme a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Quando alguém apresenta dificuldades para ler, escrever, se concentrar e/ou aprender, suas oportunidades de sucesso na escola e na vida são diminuídas. É comum que essas dificuldades sejam associadas a uma menor capacidade intelectual, porém o problema real pode ser algum Distúrbio de Aprendizagem.

Distúrbios de Aprendizagem podem ser encontrados em crianças, adolescentes e pessoas na fase adulta, eles geram dificuldades que são percebidas na escola e na vida das pessoas esses distúrbios. A dificuldade de aprendizagem, é por vezes referida como desordem de aprendizagem, é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente. A desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afetado por ela. Segundo *Dificuldade de Aprendizagem* “Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que não consegue aprender com os métodos com os quais aprendem a maioria das crianças, apesar

de ter bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem. Seu rendimento escolar esta abaixo de suas capacidades.” (p. 95)

As dificuldades podem advir de fatores orgânicos ou mesmo emocionais e é importante que sejam descobertas a fim de auxiliar o desenvolvimento do processo educativo, percebendo se estão associadas à preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz. De acordo com a Revista Aprendizagem Ano 2 nº 6 as causas estão em diferentes aspectos, como o educacional, sociais, psicológico e orgânico. Isto significa que tais dificuldades podem estar relacionadas a patologias, déficits, desempenho abaixo ou acima do esperado, questões de adequação social, dificuldade em realizar transformações e lidar com novo. (p. 17). Mas de qualquer forma é preciso que haja a identificação do problema e que esta criança seja acompanhada por pais, professores, escola e especialistas no assunto.

2.1.1. Escola

A aprendizagem escolar é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e onde a criança deva sentir o prazer em aprender. As escolas devem buscar formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos com dificuldade de aprendizagem e diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um.

A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem, amadas e sempre alegres. Segundo Nélida Garcia Márquez, propõe linhas básicas a respeito de como deveria ser o colégio para converter esse num verdadeiro apoio para seus alunos, como a criança deveria vivenciar seu processo de aprendizagem e qual é a forma mais conveniente de trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem (p. 195).

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, através de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser

social. Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa haver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, o isolamento que interferirá no desempenho escolar. O comportamento retraído de uma criança no ambiente escolar pode ser interferência do ambiente familiar. Mabel Condemarin (2004) menciona as pesquisas de Jain e Zimmerman sobre diferentes famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem que conseguiram funcionar como um verdadeiro apoio, diminuindo a possibilidade de problemas emocionais. São famílias que apresentam seguintes características:

- É mencionado em primeiro lugar a presença de um grupo familiar estável e consistente, com limites claros. É importante esclarecer que não se trata necessariamente de que os pais vivam juntos. Há boa relação entre os pais mesmos divorciados possibilita um acordo sobre regras, limites, deveres.
- É importante também, a família aceitar as dificuldades que a criança apresenta. Não se preocupando em negá-las, nem a inferiorizar nem as colocar como superiores, trata-se de saber lidar, conhecer e aceitar suas dificuldades tentando sempre não fazer exigências acima de suas possibilidades nas áreas que apresentam dificuldades.
- A família devem ser um verdadeiro apoio emocional para a pessoa com dificuldades. Estas crianças enfrentam frustrações frequentes, sobretudo no período que está na escola.
- Sempre devem estar procurando maneiras de ajudá-las e potencializar suas habilidades, as quais podem de alguma forma compensar suas dificuldades.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema é importante que haja uma mobilização por parte equipe escolar, a fim de que solucionar as dificuldades. Toda a equipe escolar incluindo a família deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos tem a ganhar, a escola, a família e principalmente a criança. Esta será uma criança mais flexível, mais motivada e mais interessada em aprender.

2.3 Linguagem

A linguagem é uma forma de comunicação e expressão, entre as pessoas, não é só a fala e a escrita, mas também os gestos e imagens. A comunicação é um dos aspectos mais importantes da vida, ela marca a pessoa seja em nível individual, profissional e relacional. Segundo Zorzi “Aprender a falar faz parte da nossa herança biológica, hereditária. Podemos afirmar que o homem, independentemente da raça, cultura, sexo, cor, condições sócias econômicas ou geográficas, nasce para falar. Não se tem notícias a respeito da sociedade ou grupos humanos que não dominem alguma forma da linguagem ora. A capacidade de desenvolver linguagem oral é uma característica universal da humanidade, desde tempos muito remotos, resultado da evolução do homem ao longo dos tempos em que o diferencia de outras espécies. (p. 10).

A linguagem constitui um dos maiores desafios na educação de pessoa com deficiência intelectual. De fato, especialistas em linguagem e comunicação têm mostrado que suas habilidades linguísticas não acompanham suas outras habilidades cognitivas existem capacidades cognitivas que intervêm decisivamente na aquisição adequada da linguagem e que em alguns casos afetam as crianças com deficiência intelectual: é difícil para elas realizar generalizações, sua memória auditiva é menor à curto prazo, o processamento e compreensão do que escutam é mais lento, elas têm dificuldade para selecionar uma determinada palavra e seu pensamento abstrato geralmente é mais limitado. Todos estes fatores fazem com que as pessoas com deficiência intelectual tendam a desenvolver uma linguagem mais concreta quanto ao conteúdo, que contém frases mais curtas e de gramática mais simples. De acordo com Dificuldade de Aprendizagem as crianças com Deficiência Intelectual “a linguagem surge, mas tarde que o habitual e progride mais lentamente. A fala destas crianças lembra a de uma criança menor. Normalmente apresenta-se como um atraso homogêneo nas áreas fonológicas, morfossintática e semântica, ou seja, afeta a pronuncia dos fonemas, a estrutura interna das palavras e do significado interno das palavras.” (p. 144)

De acordo com a ideia de Zorzi (2003) A dificuldade da expressão oral está centrada principalmente na evolução da linguagem, com comprometimento mais evidente na expressão verbal do que na compreensão, outras áreas do desenvolvimento como os aspectos cognitivos podem não se mostrarem prejudicados ou não justificarem as dificuldades encontradas no plano da linguagem oral. As dificuldades podem surgir no ambiente escolar, principalmente em relação ao domínio da

linguagem escrita, em decorrência das possíveis restrições em termos de linguagem oral, podem ser encontradas também no plano social e afetivo derivadas das alterações da linguagem. A linguagem oral, entendida como a comunicação na vida real, aprende-se com a prática e está intimamente relacionada com aspectos culturais e sociais. Às vezes as crianças com deficiência intelectual têm dificuldades com o contato visual, com as distâncias interpessoais, ou de iniciar ou manter uma conversação sobre um tema concreto.

Tudo isso deve ser trabalhado desde que as crianças são pequenas, sendo os pais os melhores modelos. Estes têm que expor a criança a diferentes experiências com diferentes possibilidades de interação e comunicação com outras pessoas, tanto pessoas conhecidas, como desconhecidas.

CONCLUSÃO

Apesar dos avanços em relação à criança com deficiência intelectual a situação ainda se encontra bem distante do ideal. Para modificar esse quadro as pessoas em geral precisam conhecer e participar mais do dia a dia dessas crianças, pois uma das principais fontes de preconceito é a desinformação existente acerca das dificuldades, anseios e potencialidades deste grupo.

Este trabalho buscou fornecer algumas características e informações sobre este tema, traçando a dificuldade de aprendizagem principalmente na entrada da criança para escola, a dificuldade de linguagem e de comunicação que essas crianças apresentam.

A criança com deficiência intelectual tem dificuldades e potencialidades abaixo do comum. A deficiência intelectual não é um problema só da criança; mas sim, dos pais, educadores e da comunidade, por isso é importante reforçar e favorecer o desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades.

Mesmo assim, o diagnóstico de Deficiência Intelectual é muitas vezes difícil. Numerosos fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas, alterações específicas de linguagem, baixo nível socioeconômico ou cultural, carência de estímulos e outros elementos do entorno existencial podem estar na base da impossibilidade do ajustamento social adaptativo adequado, sem que haja necessariamente Deficiência Intelectual.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

GOMES, Ana Maria Salgado e TERÁN, Nora Espinhosa **Dificuldades de Aprendizagem**. Editora Equipe Cultural.

ZORZI Jaime Luiz, **Aprendizagem e Distúrbio da Linguagem escrita**, Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre, 2003.

Associação de pais e Amigos dos Excepcionais. **Trabalho e Deficiência Mental: Perspectivas Atuais**, Brasília, 2003.

WAJNSZTEJI, Alessandra b. Caturani & WAJNSZTEJI, Rubens, **Dificuldades Escolares: um desafio superável**, São Paulo 2005.

MELO Patrícia, revista aprendizagem: *Dificuldades de Aprendizagem e do Ensino*. Pinhais 2008.

Federação Nacional das APAEs, **Metodologia aplicadas na educação profissional de pessoas com deficiência mental e múltiplas**, Brasília 2005.

ENSINO HIBRIDO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Patrícia da Silva¹⁷

Samara Cristina Coelho de Paula¹⁸

Sueli dos Santos¹⁹

Edna Rodrigues Luziano²⁰

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que surge diante a necessidade de se trabalhar as tecnologias em sala de aula de modo a promover um ensino e aprendizagem que contemplem também o conhecimento tecnológico que o aluno já traz consigo desde a mais tenra idade, neste sentido o presente artigo tem o condão de ressaltar a importância do Ensino Híbrido para a educação brasileira, tendo em vista ser um método atual no que tange ao uso das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade. Será abordada também a importância da intervenção pedagógica do professor no uso das ferramentas digitais, tendo em vista criar meios para que o aluno esteja ao centro do processo de escolarização e se torne construtor de sua própria experiência neste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido, ferramentas tecnológicas, professor.

ABSTRACT

This article is a bibliographic research, which arises from the need to work with technologies in the classroom in order to promote teaching and learning that also include the technological knowledge that the student already brings with him from an early age, in this sense, this article has the power to emphasize the importance of Hybrid Teaching for Brazilian education, considering that it is a current method with regard to the use of technological tools for the development of quality teaching and learning. The importance of the teacher's pedagogical intervention in the use of digital tools will also be addressed, with a view to creating ways for the student to be at the center of the schooling process and become a builder of their own experience in this process.

KEYWORDS: Hybrid teaching, technological tools, teacher.

¹⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / ULBRA - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional e Clínica, FAVED – Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, FAIARA – Faculdade Integrada de Araguatins.

¹⁸**Graduação:** Licenciatura plena em matemática, UEA - Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior, UCDB - Universidade Católica Dom Bosco.

¹⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Neuroaprendizagem, Faculdade São Braz; Psicopedagogia - Faculdade das Águas Emendadas.

²⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia e Educação Infantil, Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Neuroaprendizagem, Faculdade São Braz - Educação Interdisciplinar, Faculdade Afirmativo.

1. INTRODUÇÃO

O interesse por estudar a importante contribuição do Ensino Híbrido para as novas maneiras do fazer pedagógico surgiu da compreensão do papel que as tecnologias da informação e comunicação exercem em nosso cotidiano. Seja no uso dos aparelhos celulares e as redes sociais, seja na obtenção de informações em tempo real numa sociedade tão conectada quanto a nossa.

O Ensino Híbrido surge então como método de ensino capaz de transformar a realidade e propor novas soluções ao fazer pedagógico, à medida que trabalha as mais diversas habilidades do aluno, tendo em vista utilizar-se da tecnologia como aliada no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, “o ensino híbrido ou Blended Learning - Blend no inglês significa misturado ou combinado, ou seja, metodologia que une o que há de melhor entre o ensino presencial (tradicional) e o ensino on-line (e-learning) - surge como solução dessa transição” (ANDRADE; MONTEIRO, p. 253, 2020), e surgiu primeiramente nos anos 2000 como método de ensino e aprendizagem que promovesse a inovação através do uso da internet e mídias digitais.

Portanto, o presente estudo vem corroborar a salutar importância da aplicação do ensino híbrido nas escolas como ferramenta eficaz na obtenção de resultados no que tange o processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando novos horizontes para a educação brasileira.

2. O ENSINO HÍBRIDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Luís Fernando Verissimo em sua crônica intitulada “Tecnologia” relata o difícil paradigma de um indivíduo frente a nova tecnologia, e nisto ele ressalta:

[...] Para começar, ele nos olha nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem (VERISSIMO, 2018, p. 120).

Frente a estas novas constatações surge o ensino híbrido onde narram os autores que se trata de: “... expressão [...] enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, p.43, 2015).

Fica evidente que o modelo de ensino é muito mais amplo nesta nova proposta e que sobretudo se dará por meio da interação, neste ponto, complementam os autores supracitados:

[...] O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 43).

Esta interação tão própria das tecnologias digitais é utilizada então em prol da educação, no que tange ao fazer pedagógico cabe ao professor estar atento as necessidades reais de aprendizagem e, portanto, propor suas intervenções. No entanto, há que se ressaltar que o ensino híbrido exige do professor uma formação para trabalhar neste sentido e sobretudo uma reformulação dos espaços.

Naturalmente o cotidiano das pessoas foi se adaptando a tecnologia e suas formas de comunicação foram sendo aprimoradas e neste sentido a nossa educação que sobremaneira ainda é formulada na linguagem oral e escrita precisa se reinventar para acompanhar os avanços da tecnologia. Se pararmos para analisar, logo que as tecnologias chegaram ao ambiente escolar era preciso restringir o seu uso em sala ou no ambiente escolar por se tratar de uma ferramenta que dispersaria a atenção dos discentes, mas no contexto atual ela atua como mecanismo favorável ao processo de ensino e aprendizagem de forma bastante produtiva e significativa.

É imprescindível compreender que o ensino híbrido tornou-se parte da educação formal nas escolas, e dissociá-lo dela é negar uma característica predominante na educação do século XXI, assim:

[...] O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

É inevitável que o conhecimento no século XXI requer um pensamento crítico oriundo sobretudo das novas tecnologias, seja por meio de videoaulas, sites, redes sociais, tudo interfere diretamente na forma como o indivíduo vive e analisa as suas múltiplas experiências.

Esta busca incessante por informações só terá o seu valor quando construídas e mediadas pelo conhecimento que já possuímos de mundo e na interação com o meio. Vygotsky no início do século XX compreendia que as crianças poderiam aprender com as demais que já estivessem num nível mais adiantado de desenvolvimento, em outras palavras, o que já havia dominado era tido como zona de desenvolvimento real que traduzia nas perspectivas das funções mentais desenvolvidas e consolidadas, em contrapartida o que ainda necessitava de desenvolvimento era compreendido pelo supracitado autor como zona de desenvolvimento proximal.

Assim também ocorre com o ensino híbrido que atua trabalhando o conhecimento que o educando já traz consigo aliado as reelaborações e reconstruções vivenciadas na interação com o outro por meio das ferramentas tecnológicas.

Coll, Mauri e Onrubia (2010 *apud* Bacich; Neto; Trevisani 2015, p. 42) entendem que há uma triangulo interativo quais sejam: professor, estudantes e conteúdos e nesta perspectiva existem três tipos de relações:

[...] A relação professor-tecnologia: com um objetivo de aprendizagem já fixado, o professor busca utilizar uma ferramenta tecnológica específica para potencializar a construção do conhecimento pelo aluno. [...] A relação aluno(s)-tecnologia: pode ser a relação de um aluno em um trabalho individualizado ou diversos estudantes (grupo) com a tecnologia digital. [...] Nessas interações, a princípio, tende a ocorrer o processo de ação-reflexão-ação, em que primeiro o estudante faz uma ação com o uso da ferramenta, reflete sobre as consequências e age novamente. A relação professor-aluno(s)-tecnologia: é uma mescla das duas relações anteriores, com o professor tendendo a ser tornar um mediador na relação do(s) estudante(s) com a ferramenta na busca de informação e construção de conhecimentos.

Estas relações são importantíssimas, pois a partir delas é que se construirá um ensino e aprendizagem onde o ensino híbrido reclama espaço e sem sombra de dúvidas tem sido realidade em diversos contextos, seja em virtude da pandemia do COVID-19 ou pela própria característica que acompanha também o desenvolvimento e reestruturação da sociedade do século XXI.

Cabe destacar que a educação a distância que é uma das características do ensino híbrido também é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) onde preceitua uma base nacional comum, e também outra parte diversificada, neste sentido a referida legislação compreende que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996, artigo 80).

Ainda, segundo Bacich; Neto; Trevisani (2015, p. 41)

[...] O uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes. Entretanto, não devemos esquecer do planejamento de propostas didáticas que busquem o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”, pilares de uma proposta de Delors e colaboradores (1999), ou seja, da década de 1990, mas que ainda precisamos caminhar e refletir com a educação brasileira para que esses pilares sejam contemplados no nosso contexto escolar (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 41).

Estes preceitos são essenciais ao desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, à medida que trabalha todos os aspectos cognitivos e sendo assim possibilitara um desenvolvimento integral de suas capacidades do fazer reflexivo e crítico.

Nesta medida, o ensino híbrido surge como perspectiva fundamental no que tange ao desenvolvimento global do indivíduo, preparando-o para o que há de mais atual nas relações contemporâneas, onde é essencial ter o conhecimento tecnológico aliado ao conhecimento prático para que assim educação e tecnologia caminhem de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

2.1. Novas perspectivas a partir do Ensino Híbrido

É fundamental compreender que no Ensino Híbrido o educando é compreendido em suas multidimensionalidades e esta prática pedagógica faz com que o ensino e aprendizagem seja trabalhado de forma global, conforme pontuam Bacich; Neto; Trevisani (2015):

[...] Podemos ensinar por problemas e projetos em modelos disciplinares e sem disciplinas; com modelos mais abertos – de construção mais participativa e processual – e com aqueles mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do seu envolvimento também em atividades em grupo (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.36.)

Ao ser inserido no contexto escolar, o educando traz consigo uma bagagem de conhecimentos tecnológicos presentes desde o primeiro contato com os aparelhos de TV ao uso de celulares e tablets e este processo de escolarização deve estar pautado neste entendimento de que o aluno é indivíduo participante direta ou indiretamente das transformações sociais da era digital.

Nesta perspectiva, o Ensino Híbrido é importante, pois atuara como uma ferramenta capaz de integrar os conhecimentos tecnológicos já vivenciados pelo aluno com os conteúdos das disciplinas escolares.

O primeiro passo para esta transformação é o interesse do professor por utilizar as mídias em sua formação e neste ponto é importante destacar que cabe a escola possibilitar momentos de formação continuada onde o Ensino Híbrido seja levado em consideração, por se tratar de uma importante ferramenta disponível ao professor, sendo assim faz-se necessário o trabalho constante desta metodologia ativa de aprendizagem.

No Ensino Híbrido o destaque maior é o estudante, que deve estar no centro como principal agente da transformação e, portanto, capaz de compreender os processos de desenvolvimento cognitivos presentes a partir do desenvolvimento do Ensino Híbrido na escola.

Para elaborar de forma pontual como deve acontecer esta engrenagem, Bacich; Neto; Trevisani (2015) elaboram uma figura onde conceituam os desafios presentes para a estruturação do Ensino Híbrido e neste sentido favorece a reflexão por parte do educador que embora já esteja familiarizado com as tecnologias da informação e comunicação por conta do uso constante do computador ao construir o planejamento de atividades, ou até mesmo o celular para pesquisar por novos conteúdos na atarefada vida cotidiana que cada vez mais limita o tempo e nisto a tecnologia ganha espaço por seu caráter imediatista e sobretudo portátil.

O professor / pesquisador, todavia ainda enfrenta certa resistência ao novo e redimensionado universo possibilitado pelo uso das tecnologias na educação, pois muitas vezes ainda não tem contato direto com outras ferramentas para além do aplicativo de texto dos sistemas operacionais e neste ponto ressaltamos a importância da instituição escolar na oferta de formações continuadas que contemplem o Ensino Híbrido como método eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim os autores supracitados, no intuito de estabelecer relações entre a educação e o Ensino Híbrido elaboraram uma figura onde representam este modelo de ensino e nela procuram evidenciar a importância do engajamento do aluno, estando ele no centro deste processo.

FIGURA I - Conceituação Do Ensino Híbrido - Desafios



FONTE: Bacich; Neto, Trevisani, (2015, p. 259).

A cultura escolar atuara de modo conjunto, e neste sentido promovera a reestruturação do espaço, onde o papel do professor será o de mediador deste processo em conjunto com a gestão no sentido de promover a autonomia do aluno no uso das ferramentas tecnológicas, em que a avaliação será o último dos meios utilizados para a obtenção do feedback do desenvolvimento das atividades neste modelo de ensino.

2.2. O papel do professor no Ensino Híbrido

Bacich; Neto; Trevisani, (2015, p. 76), retratam dois contextos que são vistos todos os dias em diversas escolas por todo o país:

[...] Toca o sinal na escola X, informando que a aula vai começar. O professor de matemática caminha para sua turma de 9º ano do ensino fundamental. A turma 1901 tem 35 alunos. A aula começa. O professor coloca no quadro um resumo sobre o conteúdo de conjuntos numéricos; em seguida, pede para os alunos copiarem. Enquanto isso, faz a chamada da turma. Passados 15 minutos, ele explica tudo o que foi colocado no quadro e pede para os alunos abrirem o livro e resolverem os exercícios da página. Trinta minutos depois, o professor corrige no quadro as atividades. Durante a correção, havia alunos conversando, um dormindo, outro mexendo no celular e alguns acompanhando a explicação. Cinco minutos depois, toca novamente o sinal. A aula termina. Toca o sinal na escola Y. O professor de ciências já está na sala de aula. A turma é de 7º ano do ensino fundamental e está, hoje, com 20 alunos. O professor liga o projetor, e a aula da 1702 sobre o Reino Planta e já está no quadro branco. Os alunos acompanham as explicações dos slides. Passados 20 minutos, o professor avisa que não precisam copiar os slides pois será enviada para o e-mail dos estudantes uma cópia do arquivo da aula. Em seguida, pede aos alunos que liguem seus computadores, acessem o livro digital e resolvam as questões das páginas 132 e 133. Eles têm 30 minutos para concluir as atividades. Nesse período, foi observado que alguns acessaram sites de redes sociais em vez do livro digital, outros estavam perguntando as respostas para o colega ao lado, alguns faziam a atividade conforme orientação e uns três alunos entraram no seu e-mail a fim de baixar o arquivo da aula e consultá-lo para realizar os exercícios. O professor projeta no quadro branco a correção das atividades; toca o sinal e a aula termina (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.76).

Analisando o contexto das turmas acima é possível dizer que há diferenças na forma de se trabalhar o conteúdo desenvolvido nestas duas turmas, enquanto na escola X o professor não se utiliza de nenhuma ferramenta tecnologia, o da escola Y utiliza-se de computador e projetor, outra característica que destoa é o uso de notebooks próprios com acesso a internet pelos alunos da escola Y, além do número de alunos ser maior na escola X, as diferenças são estas, já que em ambas as escolas os professores estão atuando de forma conjunta, afinal suas aulas são empobrecidas do ponto de vista da participação e interação dos alunos, são profissionais exclusivamente oradores e que não levam em conta a individualidade de cada aluno.

Num outro exemplo, o professor desenvolve o ensino tradicional em suas aulas de Geografia, onde apresenta o conteúdo em toda sua formalidade teórica, na sequência todos os alunos tem de resolver aos exercícios e em seguida o professor faz a correção da atividade, mesmo sabendo que uma quantidade inexpressiva da turma apenas apresentou dificuldade na resolução do exercício.

Num quarto cenário, utilizando-se do Ensino Híbrido, em casa os alunos podem assistir a uma videoaula com a instrução teórica necessária, e resolverem os exercícios com ferramentas on-line que geram automaticamente dados sobre o processo de ensino e aprendizagem, um bom exemplo é o uso dos questionários do google forms. Já na sala de aula, eles podem desenvolver projetos integrativos acerca do tema trabalhado e assim o professor poderá conversar individualmente, ou

apenas com os que obtiveram menor desempenho na atividade online no intuito de promover um ensino e aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das pesquisas bibliográficas, pode-se observar que no Brasil, no contexto da Educação o Ensino Híbrido surge como novo método de ensino e, portanto, requer profundo processo de transformações no sentido de promover enfrentamentos ao desafio de se buscar mecanismos e alternativas para se ressignificar a prática pedagógica em sala de aula e sobretudo promover uma análise acerca do modelo educativo que vige nas escolas brasileiras.

É importante constatar que esta transformação se dá sobremaneira pelo avançado processo de inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no cotidiano do aluno que acontece desde a mais tenra idade, e podemos citar desde a TV até os celulares, computadores e tablets.

Este aluno que vive na contemporaneidade não se satisfaz com modelos de educação que os mantenha passivos, e, portanto, a facilidade no acesso a informação que hoje permeia na sociedade faz do Ensino Híbrido, embora ainda tido como recente método de ensino, as necessidades atuais o tornam uma metodologia eficaz e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se numa forma personalizada de ensino que atenda sobretudo aos anseios deste aluno conectado as novas tecnologias digitais.

Ao professor e demais envolvidos cabe a colaboração mútua, a participação efetiva e o envolvimento, para que o Ensino Híbrido não seja apenas método para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, mas que o termo híbrido como conceituado na introdução deste artigo seja híbrido de ambientes, da sociedade e em especial das pessoas que se encontram inseridas nestas novas formas do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <[https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended learning-disruptive-Final.pdf](https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf) > Acesso em 07 de Novembro de 2021.

VERISSIMO, Luís Fernando. **Informe do Planeta Azul e outras histórias**. 1ª ed. São Paulo: Boa Companhia, 2018.

ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti de, MONTEIRO, Maria Iolanda. (2020). **EDUCAÇÃO HÍBRIDA: abordagens práticas no Brasil**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar , 5(14). Recuperado de <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/download/1676/2254/>. Acesso em 07 de Novembro de 2021.

AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR AMBIENTAL E ÉTICO NO ASSUNTO CIÊNCIAS

Alessandra Aparecida Bitencourt.²¹

Cristiane Lima da Cunha²²

Eunice Nogueira Martins Nunes²³

Surizaday Fátima de Souza Dutra²⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo a análise de um livro didático (manual do professor), voltado ao 3º ano do Ensino fundamental de Ciências, baseado nos critérios e princípios estabelecidos para a elaboração do mesmo, voltado nas articulações com discussões relacionadas à educação ambiental e a ética de acordo com estabelecido no PNLD 2016. Sendo que no primeiro momento foi delimitar qual escola que apresentava em seu acervo os livros direcionados a essa disciplina. Após a pesquisa e análise do livro e objetivo alcançado, o resultado mostrou a importância do livro didático no processo de ensino e aprendizagens é que o mesmo está alinhado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e atende à metodologia de trabalho adotada em cada disciplina. A pesquisa possibilitou saber como é feita a seleção do livro didático tornam-se um instrumento eficiente no processo de ensino-aprendizagem, no entanto sua eficácia vai depender de como o professor vai utilizá-lo em sala de aula.

Palavras-chave: Livro Didático; Ética; Ambiente.

ABSTRACT

This article aims to analyze a textbook (teacher's manual), aimed at the 3rd year of Elementary Science Education, based on the criteria and principles established for its elaboration, aimed at articulations with discussions related to environmental education and ethics as established in the PNLD 2016. At first, it was to define which school had in its collection the books directed to this discipline. After the research and analysis of the book and the objective achieved, the result showed the importance of the textbook in the teaching and learning process is that it is aligned with the Political-Pedagogical Project (PPP) of the institution and meets the work methodology adopted in each discipline. The research made it possible to know how the selection of textbooks becomes an efficient instrument in the

²¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/ UNOPAR; **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil com ênfase nas séries iniciais.

²²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil/UFMT/Universidade Federal do Mato Grosso; **Pós-graduação** Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Faculdade Afirmativo..

²³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia /ICSH _ Instituto de Ciências Sociais e Humanas; **Pós-graduação** (Curso e nome da Universidade) Educação Multidisciplinar FIAVEC.

²⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia /ICSH _ Instituto de Ciências Sociais e Humanas; **Pós-graduação:** Educação Multidisciplinar FIAVEC.

teaching-learning process, however its effectiveness will depend on how the teacher will use it in the classroom.

Keywords: Textbook; Ethic; Environment.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa a avaliação de um livro didático (Manual do professor), desenvolvido para ser tralhado pelo professor que atua no ensino de Ciências, com turmas do 3º ano do Ensino fundamental, decorrendo sobre o livro faz parte da lista disponibilizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016.

O livro escolhido apresenta 272 páginas, dentre elas, 159 são direcionadas as atividades com os alunos e as demais ao professor. A ilustração da capa apresenta duas crianças em uma piscina, onde uma das crianças ajuda a outra a colocar os óculos, demonstrando assim, um ato de colaboração entre elas. Ato que faz jus ao nome do livro projeto coopera.

A portaria nº 30 de 11 de Agosto de 2015 da Secretaria de Educação Básica em seu artigo 2º, informa que *as obras selecionadas, contidas na relação anexa a esta Portaria, farão parte do Guia de Livros Didáticos – PNDL 2016.* (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Agosto 2015).

Este mesmo programa estabelece por meio do Guia do Programa Nacional do Livro Didático, princípios e critérios para a escolha dos livros a serem utilizados nas escolas. Este é dividido em nove unidades, onde a primeira apresenta o tema Cuidando da Saúde. A segunda Unidade aborda o assunto: Ossos, músculos e movimentos. Na Unidade Três aborda o assunto: Reprodução das plantas com flores e frutos. A Unidade Quatro traz o assunto: Classificação dos animais.

Já na Unidade Cinco aborda o assunto: dependência alimentar entre seres vivos. Na Unidade Seis tem como tema: A água, na unidade seguinte o tema Misturas. Na Unidade Oito aborda o tema: Materiais e energia, em sua última unidade aborda: O Sistema Solar.

As páginas direcionadas ao professor apresentam respostas e orientações de como manusear o livro. O estudo tem como objetivo analisar o livro didático voltado à disciplina de Ciências, discorrendo sobre os quais critérios e princípios estabelecidos pelo Guia Nacional do Livro didático com vista na articulação com discussões relacionadas a educação ambiental e a ética.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O primeiro momento dessa pesquisa constituiu em delimitar qual escola apresentava em seu acervo os livros direcionados a essa disciplina, como escolha, optamos por uma escola da Rede Estadual de ensino. A escola ao ser visitada apresentou apenas um dos livros citados no guia, sendo este usado para esta pesquisa.

O PNLD é uma iniciativa do MEC com o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas do país. Esse programa foi criado em 1985, mas somente a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras. Mas antes de chegar até as escolas o livro didático passa por uma análise e avaliação, devendo ser considerando, a adequação didática e pedagógica, a qualidade utilização do livro didático (LD) e atualização do docente.

O PNLD ressalta que:

[...] O livro didático deve contribuir com o trabalho de investigação e descobertas, orientando os alunos sobre o planejamento e a realização de experimentos, a coleta e o tratamento de dados e outros procedimentos básicos de uma investigação. Sob essas condições de aprendizagem, os alunos deverão iniciar seu percurso de aproximação da Ciência, reconhecendo as características do seu processo de construção e de utilização pela sociedade (BRASIL, 2016 p. 9).

Desse modo, o livro didático torna-se um importante aliado em busca de conhecimentos e de métodos para o ensino, servindo como orientação para as atividades de produção e reprodução de conhecimento, porém o professor não deve se tornar refém do mesmo. Ele serve como mediador de conhecimento entre o aluno e o mundo, assim como, mediar o diálogo e o conhecimento entre professor e aluno. O livro didático pode tornar-se um instrumento importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem, porém sua eficácia vai depender de como o professor vai utilizá-lo em sala de aula.

3. ABORDAGENS VERSUS PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS

De acordo com a avaliação esse material, o livro didático, está alinhado com o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e atende à metodologia de trabalho adotada em cada disciplina, os textos contidos nele são adequados e apresentam exemplos e comparações com situações conhecidas pelos estudantes.

As imagens analisadas possibilitam ampliar o conhecimento que está sendo desenvolvido, com tabelas, gráficos e esquemas visuais, verifiquei que elas são claras e relacionadas ao texto principal.

O guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2017 traz dados relevantes para a utilização desse recurso pedagógico em sala de aula. Principalmente temas relacionados ao cotidiano dos alunos.

A primeira Unidade do livro apresenta o tema Cuidando da Saúde. Essa unidade traz figuras relacionadas ao tema que está trabalhando como: doenças contagiosas, tipos de vacinas, hábitos de higiene, acidentes com animais e outros.

Sendo que na visão voltada ao meio ambiente, esse tema apresenta de forma prazerosa, no qual apresenta fotos de animais que são perigosos e plantas que são tóxicas ao ser humano. Apresenta também de forma bem lúdica e criativa um quadrinho com a Mônica retratando o cuidado que devem ter com pneus para não acumular água parada para não servir de procriação dos mosquitos da dengue.

Já na Unidade Dois aborda o assunto: Ossos, músculos e movimentos. De início apresenta uma figura de capoeira, que nada mais é que um esporte que movimenta totalmente o corpo. Apresenta como assunto de estudo um esqueleto humano, voltado aos ossos humanos cada um com suas particularidades. Algo que me chamou a atenção voltada ao assunto moral e ética, foi um texto da página 34 para serem respondidas certas perguntas. Esse texto tinha como tema: Todo mundo é normal. Em seguida, nas atividades apresenta uma figura de uma cadeirante com uma colega de escola. Que está relacionada a narrativa do texto abordado, deixa claro a reciprocidade de ambas. Que no mundo que vivemos muitas vezes passa despercebida que todos, independentes do grau da deficiência é normal.

Na Unidade Três aborda o assunto: Reprodução das plantas com flores e frutos. Apresente de forma bem atrativa as figuras relacionadas ao assunto. Esse tema vem de encontro com o assunto discutido em sala de aula tendo como tema o meio ambiente, como trabalhá-lo em sala de aula? Como proporcionar aos alunos a construção desse conhecimento sem sair de dentro da sala? Apresenta experiências que podem ser realizadas por cada aluno na página 50.

Na Unidade Quatro trás o assunto: Classificação dos animais. Apresentado assim os vertebrados e os invertebrados, todos apresentado como formas de tabelas e fotos bem nítidas e coloridas.

Na Unidade Cinco aborda o assunto: dependência alimentar entre seres vivos. Apresentando as cadeias alimentares, decomposição em ação e preservação dos animais e do planeta. De inicio retrata um réptil engolindo um inseto.

Na Unidade Seis tem como tema: A água, retratando a distribuição da água no planeta, os estados físicos da água, o ciclo da água e os usos e os saneamentos da água.

Na Unidade Sete trás o tema: Misturas. As misturas homogêneas, misturas heterogêneas e métodos de separação de misturas.

Na Unidade Oito aborda o tema: Materiais e energia. As propriedades dos materiais, a importância da reciclagem de materiais e a energia, suas transformações e seus usos.

Na unidade nove traz como tema: Sistema Solar, o sol e seus planetas, outros astros do sistema solar, astronautas do mundo inteiro. Nessa unidade apresenta uma figura de um sol desenhado com os planetas em cada raio solar e um homem apontado pra ele.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) definem *"Ciências como uma elaboração humana para a compreensão do mundo"*.

Com essa perspectiva de visão do ser humano, torna assim uma preocupação do professor a proporcionar ao aluno essa compreensão de mundo, apresentado as mais diversas formas de adquirir conhecimento.

O acesso à informação visual é uma parte importante e necessária para a leitura, no qual este livro analisado trás inúmeras figuras que ajudará o aluno assimilar e fazer um paralelo do mundo real através das figuras ao mundo abstrato, só imaginário.

As outras páginas são direcionadas aos professores, no qual trazem informações como manuseá-lo e aplicar as tarefas aos alunos, apresentando as respostas das atividades relacionadas em todas as unidades.

CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou a importância do livro didático para o ensino fundamental em especial para o 3º ano, embora não deva ser apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Este deve ser visto apenas como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico, direcionando o professor ao conhecimento. Podemos concluir também, que O MEC tem uma grande preocupação se esse livro didático vai ou não atender os anseios dos alunos e professores, pois ele deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor, assim como a realidade sociocultural das instituições, demonstrando assim, uma rigorosa avaliação na seleção do mesmo, o que traz mais qualidade nos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL Guia de livros didáticos: PNLD 2016: *Ciências: ensino fundamental anos iniciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

Projeto Coopera: *Ciências 3ª ano: ensino fundamental: anos iniciais*/Cesar da Silva Júnior... [et al.] - 1.Ed.- São Paulo: Saraiva, 2014.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, Brasília: MEC/SEF 1998.

O TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Andreia Clóris da Silva Soares²⁵

RESUMO

O artigo trouxe como objetivo geral: Caracterizar teatro como uma estratégia didática que facilita os processos de aprendizagem na Educação Básica, neste artigo se encontra ideias de diversos autores relacionadas ao ensino do teatro como recurso pedagógico. Adiante, o tópico enfatiza a temática do teatro como ferramenta lúdica no processo de ensino e aprendizagem o aluno, pois não se trata de algo para desafogo, entretenimento ou para gastar energias, mas sim meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro. Desenvolvimento. Educação Básica.

ABSTRACT

The article had as its general objective: To characterize theater as a didactic strategy that facilitates the learning processes in Basic Education, in this article there are ideas of several authors related to the teaching of theater as a pedagogical resource. Further on, the topic emphasizes the theme of theater as a playful tool in the student's teaching and learning process, as it is not something for relief, entertainment or to spend energy, but rather a means that enrich each person's intellectual development.

KEYWORDS: Theatre. Development. Basic education.

1. INTRODUÇÃO

Ao que tudo indica, o teatro é um conceito atual que vem sendo trabalhado na educação infantil como uma ferramenta que orienta a aprendizagem, mas vale ressaltar que, há muitos anos, o teatro já era considerado uma ferramenta importante no que diz respeito às crianças e sua aprendizagem.

O teatro como uma arte cujas origens remontam ao surgimento da raça humana, das manifestações do homem primitivo, produz e constrói conhecimento de forma gradativa. A palavra teatro significa o lugar de onde se vê (origem grega *theatron*), para Aristóteles, o teatro permitia conhecer além da superfície e das aparências. Para o pensador grego, o teatro tinha a qualidade de

²⁵**Graduação:** Pedagogia - Associação Fluminense de Educação; **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior - Universidade Cândido Mendes -**Mestrado:** em Ciência da Educação - Universidad Autónoma de Asunción.

ensinar às pessoas a enxergarem além do discurso, além das aparências, a ver e perceber o que estava encoberto, nas profundezas (GUENON, 2004).

É importante reconhecer que o teatro desde anos antes da meia-idade, começou a ganhar interesse em adultos e crianças devido às várias formas de passar o tempo livre, fazendo atividades de fruição e fruição. Hoje em dia, não considerar o teatro como estratégia didática na Educação Infantil, é uma questão que sugere que os professores de suas salas de aula ainda não sabem o seu significado e o que ele acarreta.

As políticas educacionais brasileiras referendam uma educação voltada para o ensino do teatro através do reconhecimento em seu aporte legislativo, enfatizam a importância da atual legislação educacional brasileira que reconhece a relevância do fazer teatral na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, sendo incluído na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro.

O ensino contemporâneo de arte através da utilização do componente curricular específico do teatro sugere uma aproximação entre o significado de arte e a relação que está apresenta com os fatos da vida. As experiências, o que o sujeito traz em seu arcabouço de conhecimento de mundo, que é fator primordial na forma como o aluno ressignifica e se apropriar das contribuições que o uso da arte proporciona no currículo formal no processo educativo, assim ampliação de leitura de mundo possibilitam perceber o saber e o fazer teatro nas instituições escolares.

2. O ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A LDB 9394/96 em seu artigo 22 ressalta que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios necessários para o seu progresso nos estudos superiores e na vida profissional. O documento estabelece também normas para o ensino da arte nas escolas, enfatiza com isso o que estudiosos afirmam e reiteram a respeito da arte educação.

[...] A arte, como arte em si, não teria objetivos educacionais, porém se o processo educativo tem a ver com a humanização de nós seres humanos, a arte, como expressão dessa “humanização” tem implicações para a educação em geral e, mais particularmente, para a educação formal, que tem como uma de suas finalidades a emancipação entendida como forma de ser e estar no mundo (Silva, 2008, p. 32).

Na escola, o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz da linguagem, a palavra também é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. Essas informações, antes de chegarem ao palco, estão presentes na sociedade, são construídas nela e nas relações que nela se estabelecem (Oliveira e Stoltz, 2010).

[...] O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (KOUDELLA, 2006, p. 78).

O arte-educador proporciona através espaço/tempo momentos de escuta para novas experiências, conseqüentemente a uma ação/reflexão em sala de aula que pode mudar tanto a vida do alunado como também do professor. É possível aprender com a própria arte, o modo de ensinar arte. Para isso é necessário análise do uso do teatro dentro do ambiente escolar, propor um processo de ensino condizente com as novas relações da arte dentro e fora da escola, apresentando aspectos sociais, onde o próprio educando construa seu saber, sua aprendizagem e reconhecendo a existência social desse processo, repensando questionamentos, dúvidas, estranhezas e outros valores importantes para o aluno.

O teatro como conhecimento que busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõem novos paradigmas para a ciência. Abordagens Psicopedagógicas (sobretudo de PIAGET nos estudos de OLGA REVERBEL) que apontam para o desenvolvimento de linguagem e representação, o exercício artístico e coletivo; a construção de conteúdos inerentes à personalidade por intermédio da estética e o valor emocional.

Segundo Reverbel (1979), o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das

próprias experiências e descobertas. Isso porque possui uma *concepção totalizante* que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da autoexpressão. Para a autora, a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança.

Contribuindo para a arte muitos pesquisadores e estudiosos do conhecimento pedagógico propõem inúmeros aspectos que são pertinentes e que colaboram para enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos, através do ensino do teatro nas instituições escolares. As atividades teatrais na escola proporcionam a interação social e ação de todos envolvidos no processo de aprendizado, sendo essencial o desenvolvimento da imaginação e uso da linguagem, dentre desse estudo Vygotsky que faz referências a ZDP²⁶.

O teatro é uma linguagem da arte que possibilita as diversas formas e acesso a linguagem oral, que inclui a todos no processo de ensino e aprendizagem, seguindo esta concepção Vygotsky (2005, p. 63) afirma que “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Segundo o autor, para se perceber e compreender a arte é preciso perceber as contradições do mundo real. Em relação à percepção, enfatiza que as especificidades de mundo em que o ser humano está envolvido, ocorre através das percepções categorizadas ao invés de isoladas.

Os componentes curriculares que compõem o ensino da arte propiciam a construção histórica e social, pois envolve fatores e percepções que tanto a escola, professores e aluno experimentam no momento do processo pedagógico do ensinam. No entanto para que o aluno entenda e participe dessa produção de conhecimento, é precípua que se aproprie dos textos literários e apreenda o significado desses aspectos em suas relações com ação teatral dentro dos objetivos propostos na educação formal.

²⁶ [...] Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2007, p. 97).

[...]A atividade teatral desempenha um papel importante no processo de formação e alfabetização de crianças, também no que se refere ao trabalho pedagógico que interage linguagem oral e escrita. Não se trata, portanto, de entender esta ramificação artística como simples auxílio para desenvolvimento visual e motor, mas sim como o exercício da expressão genuína da criança; a exploração e a articulação de elementos de sistemas simbólicos, que pode inclusive fazê-la compreender que a escrita é também um sistema simbólico (UJIE, 2013, p. 116).

Segundo Ujje (2013) as atividades direcionadas para o teatro são extremamente importantes e ativam a criação e a potência expressiva na criança, possibilitando a interação com os demais, conseguindo dessa forma entender e realizar a transposição da realidade para o drama, como aprendizagem gradativa. Os entrelaces das atividades teatrais com os textos literários, abrindo proposições ao universo do imaginário do que é possível. Esse momento de aprendizagem envolve, as expressões corporal, rítmica, musical e oral, promovendo o autoconhecimento e simultaneamente contribuindo no processo educativo.

Inúmeras são as oportunidades proporcionadas através do teatro para que os alunos, conheçam e reconheçam através das observações, diferentes culturas em diferentes momentos de sua vida acadêmica, construindo assim sua historicidade, sendo autores nesse processo que é constituído de um modo coletivo de produção de arte, ou seja, possui uma função social e também política. O teatro utiliza da improvisação, essa característica no momento dos ensaios, possibilita, que o ser humano em conjunto com seus pares busque soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, esses exercícios colaboram com a percepção a respeito de si própria e de situações do cotidiano, cooperando com o desenvolvimento do educando no ambiente escolar.

Essas ações que envolvem a expressão corporal corroboram nas práticas educativas dentro e fora da sala de aula, estimulando a interação com os demais e propiciando através do teatro a ampliação do fazer pedagógico que ultrapassa os muros escolares, contribuindo dessa forma com a criatividade dos envolvidos nesse processo.

Para que ocorra a interação e a aprendizagem aconteça é essencial que o professor promova através de sua mediação compartilhe no trabalho colaborativo em sala de aula o saber que os alunos trazem das instituições que convivem. Essa bagagem de conhecimentos e experiências das mais diversas possíveis, construídas a partir de vivências, influências, e de acordo com o círculo familiar e de amigos em que se insere é extremamente importante. Nesse contexto pertinente salienta o que

Paulo Freire diz, “[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (Freire, 1983, p. 75).

A educação contemporânea de Arte permeia vários outros conceitos, como o da flexibilidade, do diálogo, da interação. Para tanto, talvez seja necessário a desconstrução de alguns preconceitos arraigados em nossa cultura, em nossa formação e sociedade em geral: “Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano” (Barbosa, 2010, p. 100).

2.1. O teatro como ferramenta lúdica na aprendizagem

O lúdico na vida das pessoas é de extrema importância para o seu desenvolvimento global; pois o ser humano é de natureza essencialmente lúdica, sendo que o ato de brincar torna-se um momento único, que possibilita o desenvolvimento de suas próprias habilidades, de seu autoconhecimento em relação ao mundo, isso ocorre por meio de suas próprias emoções, vivências e experiências.

O homem é um ser historicamente social, por isso expressa o que fazer e agir através de suas vivências, para isso utiliza gestos e linguagem, pois é esses aspectos contribuem para expor suas ideias, suas emoções e seu reconhecer o espaço onde habitam seu convívio com os seus pares, segundo estudiosos da área, sendo assim considerado ator de sua própria história. O Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, é específico a cada pessoa de forma peculiar e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública, pois que está intrínseco ao homem (Boal, 2008).

[...]Na história antiga há relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam os ofícios para seus filhos. Destacamos que para cada época e sociedade a concepção sobre educação sempre teve um entendimento diferenciado, logo o uso do lúdico seguiu tal concepção. Os povos primitivos davam à educação física uma importância muito grande e davam total liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, possibilitando assim que esses pudessem influenciar positivamente a educação de suas crianças (SANT'ANNA E NASCIMENTO, 2011, p. 20).

Ressalta-se que a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU – de 1959, em seu artigo 7º, enfatiza que a criança deve ter

todas as possibilidades de se entregar a jogos e atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o exercício deste direito, reconhecendo o brincar como um direito garantido a todas as crianças.

Deste modo, é a partir dessas análises acerca do universo ludo pedagógico e suas interações positivas com o desenvolvimento integral infantil, que entra o teatro. O teatro, como atividade lúdica na escola, permite ao aluno a ampliação do conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, proporcionando uma reflexão crítica acerca da realidade. O ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si próprio ao outro e ao mundo que lhe rodeia. Ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagens da arte e das demais disciplinas (REVERBEL, 1997).

Para entender o qual o significado do termo lúdico e suas implicações no processo de ensino aprendizagem, relevante que se defina ou conceitue a referida palavra. O termo lúdico, embora bastante utilizado no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa, também não há referência da palavra em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano. Muitos autores conceituam ludicidade como jogo, entretanto há discussões sobre os múltiplos significados da palavra jogo, associando-a ao conceito de ludicidade.

Partindo dessa concepção que o termo ludicidade está associado ao conceito de jogo e vice-versa, importante que se defina também qual significado da palavra jogo, principalmente na relação que há entre lúdico, jogo e educação, essas definições abrange uma melhor compreensão da abordagem suscitada referentes, conhecer e pontuar essa analogia contribui para diferenciar a atividade lúdica e atividade pedagógica ou para contextualizá-las em sala de aula.

A ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes. A palavra tem três diferentes significados: a atividade lúdica; o sistema de regras bem definidas (que existe independente dos jogadores); e o objeto (instrumento ou brinquedo) que os indivíduos usam para jogar. Em alguns povos, que têm no jogo um elemento forte da sua cultura, é possível encontrar diversas denominações para designar diferentes atividades (BROUGÈRE, 2003).

No entanto, para Huizinga (2008), o significado da palavra no latim ocorre de maneira inversa. Tem-se a palavra ludus para cobrir toda a rede de significados do jogo. Ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Cabe observar, portanto, que o seu significado extrapola as ações da criança, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos resultantes dessas ações.

Historicamente os jogos e brincadeiras surgiram no Brasil através da mistura entre os povos indígenas que aqui já existiam com a cultura dos negros advindos da África e dos portugueses que colonizaram o país, mas também oriundos de outras etnias que chegaram no decorrer do tempo nas terras brasileiras. Essa herança de conhecimentos acerca de que forma se originou a ludicidade, necessitam ser preservados e valorizados, esses valores são utilizados no processo de ensino e aprendizado nas escolas.

[...]Toda herança cultural e educacional deve ser utilizada para o aprendizado universal de nossos alunos, haja vista que lidamos com várias etnias, raças e povos e, portanto, devemos resgatar e desenvolver o que de mais importante houver de cada uma para o ensino dos alunos atualmente (SANTANNA E NASCIMENTO, 2011, p. 23).

O lúdico está presente nas atividades desenvolvidas na escolar, sendo utilizadas no processo de ensino aprendizagem, promove afetividade, um ambiente salutar e acolhedor para os educandos, possibilitando desta forma o conhecimento e o reconhecimento da valorização das pessoas, oportunizando momentos de compreensão, de descoberta, de alegria e principalmente de interação com o meio, com as diferenças e semelhanças com o outro.

[...] A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão: o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento social e cultural, colaborando para uma saúde mental; facilita o processo de sociabilização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2001, p. 12).

A partir dessas análises acerca do significado do lúdico e sua importância no desenvolvimento humano no processo educativo, se torna pertinente a utilização do teatro como ferramenta lúdica nas propostas das atividades no ensino dos aprendizes. O teatro, como atividade lúdica na escola, permite ao aluno a ampliação do conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, proporcionando uma reflexão crítica acerca da realidade.

Considerável ratificar que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência em sua plenitude, sem fragmentação ou dividida. Com isso é na vivência de uma atividade lúdica, cada pessoa está plena, inteira nesse momento; utilizando da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Por isso quando se participa verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na experiência humana, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão, ou seja, o ser humano está pleno, flexível, alegre, saudável (Luckesi, 2009).

Nessa perspectiva, o ser humano quando participa de ações lúdicas consegue interagir de forma completa sem separações, integralmente com o outro, com o grupo, sempre de forma coletiva, se envolvendo por completo na atividade proposta, não há critérios ou determinações nessas ações. O que se encontra dentro desse contexto é a prática das vivências e desenvolvimento de cada ser humano conforme as peculiaridades resultado do convívio de seu meio, com fatores importantes com tempo, espaço e modo.

O teatro é de origem grega, nasceu no século V a.C., como culto ao deus Dionísio. Significava lugar onde as peças eram encenadas e apreciadas pelo público. A primeira ideia que se teve do teatro é que ele era um edifício, constituído de um palco, lugar destinado à apresentação das mais diversas peças e para uma plateia. Na contemporaneidade o teatro passou a designar não só o espaço físico, mas também a arte da interpretação.

A utilização do lúdico na educação tem também, além do objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, o objetivo do resgate histórico-cultural dessas atividades. É um ótimo momento para o reconhecimento do seu histórico familiar e de sua cultura regional. Adquirimos desde criança as mais diferentes formas de conhecimento: seja popular, científico, cultural, religioso, aprendendo-as de maneiras e objetivos diferentes, mas com algo comum para todos os seres: o mundo da criança, independentemente de suas origens, é lúdico e ilusório e o mundo do adulto se abstém de ludicidade, sendo realista (Sant'Anna e Nascimento, 2011).

O teatro configura-se importante ferramenta lúdica dentro do espaço escolar, as atividades lúdicas, da mímica e da expressão corporal, poderão ser utilizadas observando o processo de

desenvolvimento global do aluno, assim possibilitará o desenvolvimento salutar na aquisição do conhecimento pelas artes, valorando conseqüentemente as atividades culturais, esse processo ao utiliza o teatro envolve a cognição e os aspectos relacionado a afetividade e o autodomínio das expressões corporais, colaborando com ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o professor é o profissional que contribui para que esse elo entre o aluno e o conhecimento acerca do teatro na escola se efetive, de maneira prazerosa, mas também sistematizada, mostrando o valor e a riqueza dessa aprendizagem. Importante que essa mediação proporcione que o aprendiz para o desenvolvimento de práticas educativas que propiciem aos alunos o aprendizado da arte e do ensino do teatro através do brincar, da ludicidade.

Para o discurso pedagógico alinhado ao projeto de modernização da sociedade brasileira, o jogo lúdico, por ser uma prática sem a intermediação do adulto, adquire um valor de raio-X dos estados emocionais e mentais de uma natureza em progressão. O ensino do teatro pelo jogo espontâneo parece possibilitar aos educadores a observação e sistematização das tendências naturais que podem ser diagnosticadas nas dramatizações infantis, tendências também para a realização da linguagem do drama, considerada como símbolo da realização do sujeito. O teatro na escola se faz necessário como ensaio para o posterior enfrentamento das relações intersubjetivas da vida adulta (André, 2007).

A percepção que o ser humano tem de suas relações interpessoais e de sua subjetividade faz parte desse processo sendo fator essencial para seu desenvolvimento.

[...] ao realizarem atividades artísticas, as crianças desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo. [...] ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural, e de experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão (ALMEIDA, 2009, p. 14-15).

O lúdico é aspecto inerente a natureza humana, pois são fatores que a o ser humano desenvolve de forma espontânea sem complicações ou dificuldades, sendo extremamente importante no percurso de construção até a vida adulta, por isso a ludicidade é componente basilar para o ensino do teatro nas instituições de ensino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Consideramos que em todas as fases de sua vida o ser humano está sempre descobrindo e aprendendo, por meio de contatos com seus semelhantes e domínio sobre o meio em que vive. Com isso percebemos que, com as crianças não é diferente, pois elas criam e recriam através das mais simples sugestões lúdicas.

Finalmente podemos afirmar o teatro na Educação Infantil tem grande importância na vida das crianças e deve estar presente em todas as fases de seu desenvolvimento, sendo assim o teatro está distante de ser um passatempo ou uma brincadeira superficial. O teatro é uma ação inerente da criança. Educar ludicamente tem um significado muito profundo e está presente em todos os segmentos da vida, especialmente na fase da infância. Pois traz o prazer de interrogar os conhecimentos e a expressão de felicidade que se manifesta na interação das crianças com seus semelhantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBGNANO, N. (2000). **Dicionário de Filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- ALVARENGA, E. M. de. (2019). **Metodologia da investigação: quantitativa e qualitativa**. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2ª edição. 3ª reimpressão. Versão em português: Cesar Amarilhas. Assunção, Paraguai. Edição gráfica: A4 Desenhos.
- ALMEIDA, P. de N. (2009). **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 11ª Ed Loyola.
- ANDRÉ, C. M. (2007). **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.
- BARBOSA, A. M. (2002). **Arte e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, p.56.
- BARBOSA, A. M. e Coutinho, R. G. (2011). **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. Curso de Especialização em Arte**. Unesp/redefor, módulo 1, disciplina 2. São Paulo.
- BEUTTENMÜLLER, A. (2002). **Viagem pela arte brasileira**. São Paulo: Aquariana.
- BRASIL, (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96**. Brasília: Editora do Brasil.
- BRASIL, (1997). **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Arte**. Volume 6 – Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, (1998). **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF.

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições.
- BOAL, A. (2008). **Jogos para Atores e não - Atores**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 12ª ed.
- BROUGÈRE, G. (2003). **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- CAMILLIS, L. S. (2002). **Criação e docência em Arte**. Araraquara-SP: JM Editora.
- CAMPOY, A. T. J. (2019). **Metodología de la investigación científica**. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción, Paraguay: Marben.
- CAUQUELIN, A. (2005). **Arte contemporânea: uma introdução**. Ed. Martins, 1ª Edição.
- CAVASSIN, J. (2008). **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R. cient./FAP, Curitiba, v.3,p.39-52,jan./dez.
- COELHO, M. A. (2014). **Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva**. Polêmica, Rio de Janeiro, v.13. n. 2.
- COLLI, J. (1995). **O que é arte**. 10ª edição, São Paulo: Brasiliense.
- DISSAYAKE, E. (1990). **What is art for?** University of Washington Press.
- FIGUEIRA, P. F.F. (2010). **Lourenço Filho e a Escola Nova Brasil: estudo sobre os Guias dos Mestres da série graduada de leitura Pedrinho**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras-Unesp/Araraquara, São Paulo.
- FISCHER, E.(1987). **A necessidade da arte**. Tradução Anna Bostock. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- FUSARI, M. F. R.; e Ferraz, M. H. C. T. (2001). **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HUIZINGA, J. (2008). **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva.
- KASSAB, Y. (2010). **As estratégias lúdicas nas ações jesuítas, nas terras brasílicas(1549-1597), “para a maior glória de Deus”**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, universidade São Paulo, São Paulo.
- KOUDELLA, I. D. (2006). **Pedagogia do Teatro**. In: **Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas** (4:2006: Rio de Janeiro). Anais/ do IV Congresso Rabetti, Mari de Loudes. Rio de Janeiro.
- LEITE, J. M. N. (2018). **Estudos sobre o ensino do teatro na escola e a apropriação da teoria crítica**. Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação da FE da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- LUCKESI, C.(202). Ludicidade e atividades lúdicas:uma abordagem a partir da experiência interna. In: Porto, B. de S.(org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Universidade Federal de Educação, program de pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002,p.22-60.

MEDEIROS, M. (2011). **A experiência do Projeto “Narrativas Dramáticas” como leitura de mundo na região norte fluminense: em busca de uma “performance” em sala de aula.** In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo.

MINAYO, M. C. DE S. (2011). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MORAES, M. A. (2011). **A linguagem do teatro no ensino fundamental I: Embates e perspectivas.** 110 f. Dissertação (Pós-Graduação) - Curso de Educação, Arte e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

NAZARETH, C. A.(2009). **O teatro infantil na cena do mundo.** Disponível em: <http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2006/12/o-teatro-infantil.html>. Acesso em 03 d3 fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, M. E. & STOLTZ, T. (2010). **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky.** 2010, 77-93 p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Acesso em: <http://teatronaescola.com>.

PRODANOV, C. C. & FREITAS, E. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; Lucio, P. B. (2013). **Metodologia de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: McGraw Hill.

SANTOS, S. M. P. (2001). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis; Vozes.

SANTOS, A. N. (2012). **O teatro e suas contribuições para a educação infantil na escola pública.** XVI ENDIPE- Encontro Nacional de didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas..

SILVA, E. M. A. (2005). **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife.** ed. Universitária UFPE.

SILVA, D. M.M. DA (2008). **Teatro na escola: a percepção dos alunos do ensino médio sobre uma experiência na escola agropecuária Federal de Colorado do Oeste – RO, Cuiabá – Mato Grosso.**

Silva, M. A. (2013). Teatro na escola. In: Braga, P. D. A. (Org.). **Arte-Educação: Da Universidade à Escola.** Recife: Ed. Universitária da UFPE.

SOARES, C. (2010). **Pedagogia teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública.** São Paulo: Hucitec.

STRAZZACAPPA, M. (2001). A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: Fritzen, C.; Moreira, J. (Org). **Educação e Arte, as linguagens artísticas na formação humana.** Papirus: Campinas.

reis, m. t. s. e Santana, M. A. (2017). Arte-educação:sabere e práticas metodológicas no ensino fundamental (anos iniciais). *Pedagogia em Ação*. v .9, n.2.

TOURINHO, I. (2008). **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**. São Paulo: Cortez.

UJIE, N. T. (2013). **Teoria e metodologia do ensino da arte**. Guarapuava. Campus Santa Cruz, Unicentro. Paraná.

VIGOTSKY, L. S. (2007). **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos superiores**. 7ª ed.São Paulo, Martins Fontes.

YOUNG, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*. V.44, n.151, p.190-202.

MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM MATO GROSSO

Daylly de Miranda Almeida²⁷

Viviane Silvano Borges²⁸

Sara da Silva Ferreira²⁹

João Gonçalo do Nascimento³⁰

RESUMO

Este estudo teve como proposta norteadora fazer uma análise dos Movimentos Sociais em prol da alfabetização de jovens e adultos, de como surgiu e das leis com bases na educação. Evidenciando a percepção das dificuldades existentes entre elas destaca-se: A defasagem de idade, pois devido às dificuldades encontrada muitos têm que trabalhar, e chega tarde, com muito sacrifício, e alguns acabam desistindo. Dessa forma e, considerando todo o avanço, principalmente no que se refere à educação dos jovens e adultos buscando colocar em prática o direito a igualdade a todos, ainda há a necessidade de rever conceitos e práticas, portanto todos têm direito a igualdade, não importa a idade, educação é para todos. Assim, a metodologia usada para esse estudo foi através da pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens e Adultos- Inclusão- Escola.

ABSTRACT

This study had as its guiding proposal to analyze the Social Movements in favor of youth and adult literacy, how it emerged and the laws based on education. Evidencing the perception of the existing difficulties between them, the following stand out: The age gap, because, due to the difficulties encountered, many have to work, and they arrive late, with great sacrifice, and some end up giving up. Thus, and considering all the progress, especially with regard to the education of young people and adults, seeking to put into practice the right to equality for all, there is still a need to review concepts and practices, so everyone has the right to equality, no matter age, education is for everyone. Thus, the methodology used for this study was through bibliographical, descriptive and qualitative research. **KEYWORDS:** Youth and Adults- Inclusion- School.

KEYWORDS: Youth and Adults- Inclusion- School.

²⁷ **Graduação:** Pedagogia - Centro Universitário de Várzea Grande. UNIVAG. **Pós-graduação:** Lúdico e a Psicomotricidade na Educação Infantil - Centro Universitário de Teófilo Otoni-Unidoctum e Alfabetização e Letramento. - Faculdades Integradas de Várzea Grande.FIAVEC.

²⁸ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Paulista- UNIP. **Pós-Graduação:** Gestão Pública - Instituto Federal de Mato Grosso- IFMT e Educação Infantil: Centro Universitário Internacional- UNINTER.

²⁹ **Graduação:** Pedagogia: Faculdades Integradas de Várzea-Grande -FIAVEC. **Pós-graduação:** Coordenação Pedagógica - Universidade Federal de Mato Grosso UFMT; Educação Especial e Inclusão - Faculdades Integradas de Várzea-Grande- FIVE; Educação Infantil e Alfabetização - Faculdades Integradas de Várzea-Grande- FIVE.

³⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Centro Universitário de Várzea Grande. UNIVAG; **Pós-graduação:** Relações raciais e educação na sociedade brasileira. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa refletir acerca da educação de jovens e adultos, ressaltando os movimentos sociais na luta pela educação como direito de todos. Dessa forma, o presente trabalho procura descrever como está a educação de jovens e adultos, programa Mova, as leis de diretrizes e bases da educação de jovens e adultos, os Movimentos sociais em prol da EJA. Ressalta-se que a escolha desse tema se deu devido ao fato de as pesquisadoras terem curiosidades e o desejo de contribuir ao debate sobre a EJA.

A história da EJA, Educação de Jovens e Adultos está entrelaçada com a educação popular e a pessoa de Paulo Freire, que estão indissociavelmente ligadas. A partir de sua experiência no Movimento de Cultura Popular, de seus estudos sobre a linguagem popular e da análise crítica da educação brasileira em meados do século XX, Freire criou um método de alfabetização que na medida em que o analfabeto aprendia a ler e escrever, eles conversavam sobre problemas de sua realidade e buscavam alternativas para transformá-los. A efetiva proposta foi conhecida em 1963 por Darcy Ribeiro, ministro da Educação, que pediu a Freire a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização.

Nesse sentido, a EJA, desde suas primeiras experiências e reflexões, é considerada como um ato de conhecimento, uma consciência da realidade, uma leitura do mundo que antecede a leitura da palavra. Com efeito, o método de alfabetização inicialmente empregado, parte da exigência de uma investigação pelos educadores da realidade dos alunos e da leitura que fazem dela, expressa na linguagem. Já no processo de alfabetização parte-se da apropriação problematizadora da realidade e da discussão das leituras «*ingênuas*» dos educadores e alunos; no método de Freire, por meio do diálogo sobre problemas significativos, o analfabeto apreende criticamente seu mundo, enquanto aprende a ler e a escrever. Dessa forma, a pesquisa teve objetivo geral fazer uma análise dos Movimentos Sociais em prol da alfabetização de jovens e adultos, de como surgiu e das leis com bases na educação

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENTENDIDA COMO EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A educação de jovens e adultos surgiu no final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos entendida como educação libertadora, como conscientização e a educação de adultos entendida como educação funcional isto, é, o treinamento de mão- de- obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 1960, Paulo Freire colaborou para a criação do Movimento de cultura popular do Recife, o MCP que tornou uma escola aberta de cultura. O MCP levava cultura a todos, mas ao mesmo tempo percebia que as pessoas que viviam no campo ou nas periferias de Recife tinham sua própria cultura, seus saberes, suas crenças, suas estratégias de sobrevivência, sua forma de falar cantar, dançar etc. Ao conjunto de tudo isso foi o nome da cultura popular.

Começou então outra relação entre o MCP, uma relação de troca: um passou a aprender com o outro. Foi nessa época que Paulo Freire começou a trabalhar com a alfabetização de adultos, um trabalho que surgiu do MCP. Paulo Freire criou o círculo de cultura e o centro de cultura.

Freire entendia que os processos existentes de educação e alfabetização de adultos infantilizavam-nos, além de utilizarem técnicas mecânicas e repetitivas, que nada colaboravam para uma reflexão crítica dos alunos sobre suas condições sociais, econômicas, históricas e possíveis transformações desta realidade.

Na década de 70 essas duas correntes continuam. A primeira entendida como educação não-formal alternativa à escola formal. No Brasil se desenvolve nessa corrente o sistema Movimento brasileiro de alfabetização (Mobral), se caracterizou como principal ação do governo federal na área de alfabetização de adultos a partir dos anos 1970 que ganhou força e converteu-se maior Movimento de alfabetização já existente no país. Ao longo de 17 anos de existência, o Mobral esteve presente em todos os estados e abriu vários campos de atuação.

Em 1985, o Mobral encerrou suas atividades e em seu lugar, foi criado a fundação educar. Essa fundação realizava projetos com repasse de recursos diretos para instituições e secretarias de educação.

A regulamentação do ensino fundamental de jovens e adultos foi a constituição federal de 1988, que garante a educação básica como um direito de todos, mas, no que se refere ao ensino fundamental de jovens e adultos, isto começou a ser concretizado a partir da LDB que insere a EJA como modalidade de educação básica regular.

A lei que orienta a educação é composta pelos artigos 37 e 38 e define a EJA como uma modalidade da educação básica nas suas etapas fundamental e média. Da educação de jovens e adultos.

Conforme o artigo 37 da referida lei, a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria:

- ✓ Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
- ✓ O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Conforme o artigo 38 da referida lei, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum com o currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular:

1. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
 - I. No nível de conclusão de ensino fundamental, para os maiores de quinze anos.
2. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educados por meios informais serão oferecidos e reconhecidos mediante exames.

A constituição Federal e a LDB garantem a todo cidadão brasileiro o direito ao acesso à escola pública, independente da sua idade, o que implica um compromisso maior por parte do poder público em criar uma proposta de escola e de educação adequada à realidade desses alunos.

Em relação a educação popular percebemos que ela surgiu em 1960, e ao cruzar a fronteira da escolarização, busca o resgate da cidadania e a necessidade de inclusão em todos os sentidos.

A educação popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação fria e imposta, pois baseia-se no saber da comunidade e incentiva o diálogo.

A principal característica da educação popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras ou temas geradores do cotidiano e transformação social.

A educação popular foi feita para aquelas pessoas que não tinham acesso à educação, depois de certo tempo ela foi entendida como um conjunto de lutas e movimentos populares para que a educação fosse acessível ao povo.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade ao ensino fundamental e médio na faixa-etária correspondente. Hoje, embora o Brasil ainda tenha aproximadamente 13 milhões de pessoas não alfabetizadas, podemos perceber que os sistemas de ensino têm oferecido maiores oportunidades educacionais. Sendo assim, essas pessoas que na idade adequada foram privadas, por diversos motivos, dos saberes formais instituídos pela escola, passam a ter seu direito à educação assistido. É notável que a EJA tenha se expandido o que se configura como uma reparação de dívidas registradas na história de tantos indivíduos vítimas de uma sociedade, injusta e desigual.

Em relação ao Movimento social que teve destaque apresentamos o programa Mova - SP, foi lançado dia 29 de outubro de 1989 na câmara de municipal de São Paulo, pelo professor Paulo Freire secretário municipal de educação na gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza, contando com a participação massiva de movimentos populares da cidade de São Paulo.

Os movimentos populares aos quais Paulo Freire se referia no lançamento Mova - SP, surgiram muitas vezes em função da ausência do estado nos movimentos de educação de jovens e adultos. Com a gestão de Luiza Erundina, os movimentos tiveram diante de si uma administração que mostrava vontade política de enfrentar esse desafio colocaram, então, a experiência deles a serviço do governo municipal, sem com ele se confundir.

A partir da confluência entre a vontade política do município e os interesses dos movimentos populares oficializou-se através do decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989 que a parceria entre governo e representantes da sociedade, buscando assim, num esforço conjunto, contribuir para a superação do grave problema do analfabetismo em nosso país.

Na época estava em processo de discussão o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) no qual os educadores haviam inserido um capítulo específico sobre educação de jovens e adultos. Nele os educadores sustentavam a tese de que o direito ao ensino fundamental daqueles que não tiveram na idade própria só poderia ser garantido pela cooperação entre estado e sociedade civil com isso a prefeitura de São Paulo estava se antecipando ao que estava sendo definido na LDB.

Fazendo parte de um esforço permanente da priorização da educação de jovens e adultos, o município de São Paulo introduziu o ensino noturno em todas as escolas de 1º grau e transferiu o programa educação de adultos da secretaria do bem-estar social para a secretaria de educação. A partir de 1984, com o encerramento do convênio com o Mobral e com a autorização do conselho estadual de educação o programa passou a denominar-se programa de educação de adultos o EDA. Além da preocupação com o ensino noturno e com o EDA num Movimento permanente de articulação entre educação formal e educação de jovens e adultos, deu-se especial atenção ao Mova, procurando parcerias que fossem muito além de uma campanha momentânea e passageira.

O Mova - SP reunia três condições básicas para que um programa de educação de jovens e adultos pudesse ter êxito:

- ✓ 1º Vontade política da administração
- ✓ 2º Empenho e organização dos movimentos sociais e populares
- ✓ 3º O apoio da sociedade.

A maioria dos professores do Mova - SP pertenciam a própria comunidade onde atuavam. Eles estavam comprometidos com as lutas que aí se desenvolvia e eram capacitadas através de cursos de formação promovidos pela secretaria.

O programa Mova - SP ousou trilhar um caminho novo: criar uma nova metodologia. Foram realizados nos quatro anos de sua existência (1989-1992) cerca de 20 cursos introduzidos de formação para monitores e supervisores, 75 reuniões de supervisão que constituíram em formação

permanente dos professores e seis seminários gerais e regionais. Em 1990 foi realizado o 1º congresso de alfabetização da cidade de São Paulo do qual participaram mais de 5.000 educandos e educadores.

O programa Mova - SP serviu de referência para outras experiências e se constituiu num processo muito significativo de formação para todos os que promoveram. A avaliação mostrou que trouxe ganhos relevantes para a formação dos educadores e educandos dos movimentos sociais e populares. O Mova - SP herdeiro da tradição do movimento da educação popular, conseguiu uma façanha de reunir uma centena de movimentos populares que até então trabalhavam isoladamente e construiu uma forma particular de parceria entre estado e sociedade civil, não somente administrativo - financeiro, mas também político-pedagógica.

Algumas dificuldades apareceram também quanto à viabilização da participação dos educandos.

Todos os conflitos, tensões e dificuldades encontradas na administração da parceria foram trabalhadas em diálogo constante entre o fórum e a coordenação do Mova na sede da SME.

Com a ruptura da parceria as entidades populares criaram o instituto de alfabetização cultural e educação popular que procurou manter o mesmo sistema de formação apesar das dificuldades que começaram a existir. Com isso a retirada da ação governamental fez com que os monitores e supervisores não recebessem nenhuma remuneração pela atividade exercida. A consequência imediata foi à perda desses trabalhadores levando ao fechamento de quase 60% dos núcleos.

No ano de 1992 ocorre mudança da gestão no governo municipal comprometendo a continuidade do Mova - SP. A nova gestão não teve qualquer interesse em continuar tal programa. Opondo-se à prática política educativa desenvolvida pelas entidades e simultaneamente hostil as prioridades da gestão anterior, a nova administração não poderia fazer parceria com forças organizadas da sociedade civil e dos Movimentos populares. Num progressivo processo de desmonte, todos os convênios foram encerrados à medida que venciam seus prazos contratuais.

Em relação do papel transformador em relação à EJA, sem educação, a desigualdade social é um problema pouco provável de ser minimizado ou até mesmo erradicado.

A EJA oferece novas oportunidades, possibilitando aos jovens e adultos uma efetiva participação em atividades sociais, econômicas e políticas permitindo-lhes tornarem-se mais conscientes do seu poder de transformação social.

Muito dos jovens e adultos que hoje frequentam a EJA tiveram que trabalhar na infância, em vez de escolaridade, tiveram que se submeter a subempregos, com baixos salários e difíceis condições de trabalho. Diante disso, esses jovens e adultos procuram a escola visando a uma maior qualificação profissional, exigida pelo mercado de trabalho. O trabalho, motivo que os levou a não frequentar a escola quando criança acaba se tornando o principal motivo que os leva a querer frequentá-la na idade adulta.

No Estado de Mato Grosso tem o fórum permanente de debates de jovens e adultos, esse fórum é constituído por representantes de vários seguimentos da sociedade civil organizada para discutir e propor políticas públicas de atendimento a jovens e adultos. Nessa perspectiva de organização, o conselho estadual de educação- CEE/MT homologou a resolução 180/2000 e determinou que a Seduc criasse um programa de orientação às escolas que trabalham ou que pretendem trabalhar com a modalidade de educação de jovens e adultos.

O CEE/ MT, com base nas diretrizes nacionais, estimulou a SEDUC/MT a formular um programa próprio de educação de jovens e adultos. Dessa forma, esta secretaria nomeou uma comissão para elaborar esse programa, através da portaria 204/00.

Assim, essa comissão desencadeou um processo de seminários regionais, que culminaram em um seminário estadual e na constituição de um fórum permanente de debates sobre a educação de jovens e adultos. O debate instituído favoreceu a análise e a compreensão de uma concepção de educação de jovens e adultos. O programa aprovado foi regulamentado pela resolução 177/02-CEE-MT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os movimentos sociais e a educação popular tiveram grande importância para o surgimento da educação de jovens e adultos, dando oportunidades para que todos tenham acesso a educação que é garantido pela constituição federal e a LDB.

Finalmente podemos afirmar o que é a educação de jovens e adultos e como surgiu. E que os Movimentos sociais nasceram com Paulo Freire, dando origem a outros movimentos. No Estado de Mato Grosso pode se afirmar que o fórum permanente de debates de jovens e adultos representa um grande Movimento no Estado de Mato Grosso.

A educação de jovens e adultos vem tendo avanços buscando colocar em prática o direito e a igualdade social, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços das estéticas e nos canais de participação, onde a EJA representa uma possibilidade de efetivar caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TAMAROZZI, Edna Costa, Renato Pontes./ Fundamentos metodológicos em EJA./ Edna Tamarozzi, Renato Pontes Costa. - Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007

GADDOTI, Moacir, José E. Romão/Educação de jovens e adultos: Teorias, prática e proposta/ -3 edição- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001-Guia escola cidadã: V. 5

WWW.seduc.mt.gov/conteudo

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Edite Baccin Henika³¹

Marina Freitas de Souza³²

Elaine Patrícia Fidelis³³

Clarissa Souza Mamedes Ferreira³⁴

RESUMO

Atualmente se discutir as potencialidades e limites tecnológicos educacionais tem sido cada vez mais necessário, o processo educativo e suas metodologias, os recursos e avaliações tem exigido cada vez mais um planejamento curricular real. Encontramos na sociedade atual tecnologias que interferem diretamente na relação social entre indivíduos criando maneiras de pensar e agir. Neste contexto este artigo tem como objetivo definir e analisar os elementos necessários para um plano de estudo inovador e adequado, ficou evidenciado a importância da inovação do planejamento escolar mostrando sua competência, eficácia visionária, impacto participação e criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Planejamento Escolar. Metodologias.

ABSTRACT

Currently, discussing the educational technological potentials and limits has been increasingly necessary, the educational process and its methodologies, resources and assessments have increasingly demanded a real curriculum planning. We find in today's society technologies that directly interfere in the social relationship between individuals, creating ways of thinking and acting. In this context, this article aims to define and analyze the necessary elements for an innovative and adequate study plan, showing the importance of school planning innovation, showing its competence, visionary effectiveness, impact, participation and creativity.

KEYWORDS: Technology. School Planning. Methodologies.

³¹**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales-São Paulo-(FAFICLE); **Pós-graduação:** Psicopedagogia /Instituto Cuiabano de Educação (ICE)-Cuiabá-MT.

³²**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia- Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas (ICE) – Instituto Cuiabano De Ensino-Cuiabá-MT. **Pós-graduação:** Docência Do Ensino Superior – Especialização Lato Sensu Faculdade Poliensiino.

³³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia Universidade Pitágoras UNOPAR; **Pós-Graduação:** Especialização Lato Sensu em Libras / SÃO BRAZ.

³⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Universidade Federal de Rondônia. UNIR.

1. INTRODUÇÃO

Falar de planejamento e inovação é ter consciência da necessidade de mudanças e transformações em sala de aula, mas não só do ponto de vista dos recursos materiais, mas também dos recursos humanos, que devem ser líderes funcionais da aprendizagem, gerando um impacto real e eficaz, tendo sempre em conta que se trabalha com pessoas e para pessoas consideradas como a principal ferramenta humana.

Dentro do planejamento, a inovação proposital se estabelece como uma atividade que garante o desenvolvimento cognitivo dos alunos por toda a vida. Suas diferentes e diversas práticas educacionais são inclusivas, interativas e reais, contextualizadas aos saberes e experiências dos principais atores.

A relação que existe entre planejamento e inovação no que diz respeito à qualidade da educação é que ambos visam a busca de relevância e nuances socioculturais por meio dos sujeitos que aprendem, que são os porta-vozes da mudança estrutural.

O planejamento é um componente essencial do processo educacional. O mundo em mutação e globalizado torna necessário vincular a transformação inovadora às práticas de ensino que buscam transformar seus alunos em indivíduos reflexivos, analíticos e com critérios próprios, capazes de tomar decisões responsáveis por si e pelos membros de sua comunidade e da comunidade. sociedade em geral.

Nesse contexto, surgiram diversas estratégias de pesquisa-ação, autoavaliação, sistematização e reflexão sobre as práticas pedagógicas que têm servido como e geradores de conhecimento que nascem de suas práticas experienciais.

Outro fator prejudicial à educação é o baixo investimento em infraestrutura e a falta de formação em temas relacionados a metodologias inovadoras para professores em áreas rurais. A vida escolar requer o apoio consciente e desinteressado das famílias no desempenho educacional. O nível cultural do ambiente também é um componente predominante nele.

2. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.

A tecnologia é algo que vem tomando uma proporção em nossa assim chamada sociedade do conhecimento e com isso, refletido em uma cultura informatizada. Assim, o acesso a essa grande quantidade de informações e conhecimentos, disponíveis pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) tem apoiado as práticas de ensino de diversos professores em sala de aula.

A utilização das TICs no espaço escolar, neste sentido, possibilita: dinamizar as aulas; estimular os alunos às novas descobertas e a produção de novos conhecimentos a partir dessa busca; e oferecer recursos de mídia para que possam renovar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes que estudem e aprendam com mais atratividade e interação.

Ao fazer uso da tecnologia a favor da educação, não se trata da solução para a educação em nosso país, mas propicia contribuições significativas na democratização do acesso aos bens culturais (ou seja, as informações, os saberes e os conhecimentos da realidade social e do mundo).

A escola tem o papel fundamental de oferecer aos alunos meios para que possam interagir com o mundo tecnológico, e incentivá-los em sua formação como sujeitos críticos e conscientes a não se contentarem as informações dadas. O papel do professor nesse processo é de suma importância, pois sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, torna-se necessário sempre aprimorar seus conhecimentos a fim de trabalhar da melhor maneira com o uso das tecnologias em seu exercício como educador.

Diante disso, não basta somente que a escola tenha as tecnologias. É preciso saber utilizá-las de modo que elas sejam mais bem aproveitadas em relação à educação. Este seria um meio para as desigualdades sociais serem reduzidas, pois com o acesso à inclusão digital (como um direito de todos) por meio da escola, isso certamente contribuiria para que os alunos tivessem mais oportunidades na sociedade.

Na conjuntura atual, em que se devem ter conhecimentos sobre os recursos tecnológicos para não ficar à margem nessa sociedade do conhecimento, as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso.

Segundo AM Rosini (2003), a tecnologia é:

[...] Muito mais que apenas equipamentos, máquinas e computadores. A organização funciona a partir da operação de dois sistemas que dependem um do outro de maneira variada. Existe um sistema técnico, formado pelas técnicas e ferramentas e utilizadas para realizar cada tarefa. Existe também um sistema social, com suas necessidades, expectativas, e sentimentos sobre o trabalho. Os dois sistemas são simultaneamente otimizados quando os requisitos da tecnologia e as necessidades das pessoas são atendidos conjuntamente. Assim, é possível distinguir entre tecnologia (conhecimento) e sistema técnico (combinação específica de máquinas e métodos empregados para obter um resultado desejado) (AM ROSINI, 2003).

Dessa forma, é imprescindível que as escolas tenham tanto o recurso material quanto a qualificação dos profissionais para que haja um bom desempenho no uso das tecnologias na educação.

Ao aprender a ciência já descoberta, constatou-se que, com o surgimento da escola, a humanidade estabeleceu as diretrizes empíricas para perpetuar os princípios que devem ser ampliados e mantidos ao longo do tempo. O cientificismo do período renascentista estabeleceu que o ser humano deve ser mantido como uma unidade com a arte de ensinar: a didática.

Desde o surgimento da humanidade, surge o aprendizado humano. Com o tempo, os processos de aprendizagem em diferentes sistemas e métodos promoveram a inovação educacional e formaram seres humanos capazes de lidar com uma sociedade e um sistema exigentes (GALLOSO, 2014). Cada processo em sua forma e conteúdo didático teve uma evolução vertiginosa a partir da necessidade de aprender do ser humano.

O pai da Pedagogia, Enrique Pestalozzi, a partir de seu manual para professores intitulado *Cartas a Gertrudis*, propõe dois princípios inevitáveis na sala de aula e no seu planejamento: um é o aprimoramento e o crescimento das emoções e sentimentos, junto com a vontade de aprender e o amor pela conhecimento; a outra é a motivação, com o desejo de consolidar interesses e melhorar as necessidades de seu crescimento pedagógico, com regras claras e, se possível, levantadas pelos próprios professores. Essas são características da chamada "escola ativa" (FERREIRE, 1928).

Nos anos noventa surgiu a Internet, que poucos conheciam. A partir desse momento passou a evoluir com seus links e conexões facilitando o acesso aos usuários, dando lugar a um avanço da

tecnologia até os dias atuais, onde se torna uma ferramenta útil para os professores no processo de planejamento das aulas.

Barraza (2005) afirma que o conceito de inovação educacional surgiu na década de 1970. É sabido que a UNESCO realizou uma série de trabalhos voltados para a inovação da educação, que deram o tom para a reversão do processo educacional. Desde então, modelos educacionais foram criados e a inovação começou. Ressalte-se que naquela época não existiam as TICs, mas sim a criatividade do professor que desencadeou inúmeros elementos e recursos didáticos a partir dos quatro pilares da educação integral.

Segundo Rosales (2010), o planejamento de competências vem sendo utilizado desde a década de 1970 e constitui uma nova linha de apoio e desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, mas não se consolidou totalmente por falta de consenso sobre competências, objetivos, metodologias e avaliação, o que causa problemas no desenvolvimento da inovação educacional.

O principal objetivo do planejamento curricular é fazer com que o aluno apreenda os conteúdos, desenvolva as competências e aplique-os de forma sustentada. Isso mudou ao longo do tempo e a finalidade da educação vinculada às necessidades educacionais, com regulamentações e diferentes cenários de aprendizagem, foi especificada.

Segundo Padierna e González (2013), o objetivo de todo professor é garantir que o aluno aprenda significativamente, com base no conceito experiencial vinculado às experiências (prática-reflexão). A investigação parte de uma abordagem global da inovação como paradigma experiencial de instituições cuja mudança consolida os processos em um contexto nacional local de inovação do século XXI. Este conceito é a encenação da prática e da ação educativa planejada desde o conhecimento prévio dos educandos ao prático, processual e atitudinal que garante a reflexão e a aquisição de conceitos associados ao contexto e aos sujeitos participantes.

É também chamado de parâmetro de avaliação, cujo objetivo é definido como o resultado desejado para o aluno. Portanto, ao avaliar uma determinada habilidade, o critério de avaliação é levado em consideração como parte inerente do planejamento, dando uma diretriz para medir o

conhecimento. Além disso, é o eixo fundamental do reforço acadêmico caso os resultados esperados não sejam obtidos.

CONCLUSÃO

O planejamento é um ato didático transcendente no trabalho educativo, cuja preponderância leva ao desenvolvimento da criticidade e do pensamento divergente. Essa aparente controvérsia nos estabelecimentos de ensino formal é tratada com o critério das diferenças individuais. O planejamento micro curricular é responsável por alcançar uma aprendizagem significativa.

O planejamento como prática educativa sempre exigiu inovação em todas as áreas da vida artística, cultural e profissional, visto que se torna uma nova oportunidade de transformação e incorporação de recursos tecnológicos que promovam a participação ativa e a aprendizagem em um ambiente motivador.

O objetivo principal de um regime escolar é atingir a criticidade no pensamento dos alunos, para que as decisões que eles tomem sejam as mais corretas diante dessas transformações culturais e políticas (como prática da democracia, não como politicagem de egomaniacos). O planejado deixa a liberdade de ação do professor para aumentar a reflexão nos alunos de qualquer idade com que trabalham.

Relacionar, selecionar, avaliar e escolher as informações pertinentes ao planejamento com o firme propósito de identificação e fundamentação com a própria vida são utilizadas em situações simuladas diante desta realidade e sempre nos adiantamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLOSO, V. (2014). Sistema de ensino em sala de aula ELE na China. *RAEL: Electronic Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 115- 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>

FERREIRE, AD (1928). *Pestalozzi e a nova educação*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003789.pdf>

BARRAZA, A. (2005). Uma conceituação abrangente de inovação educacional. *Education Innovation*, 5 (28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>

ROSALES, C. (2010). O planejamento do Ensino por competências: Que tipo de inovação isso implica? **Education Innovation**, 1 (20), 77-88. <https://www.minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4999/06.Rosales.pdf?sequence=1>

PADIERNA, J. E GONZÁLEZ, E. (2013). **A Metodologia Experiencial no Ensino Superior**. Recuperado em 20 de novembro de 2019 recuperado em 20 de novembro de 2019 em <https://www.dialnet/LaMetodologiaExperiencialEnLaEducacionSuperior-6280201.pdf>

RESPONSABILIDADE E DEVER DA FAMÍLIA DAR SUPORTE AO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

Marcia Silvana Bonafé³⁵

Ivanilce Aparecida Machado Queiroz Vasconcelos³⁶

Cristina Aparecida Félix Souza de Paula³⁷

Ivone Lopes da Trindade³⁸

RESUMO

A família é o primeiro espaço onde as crianças se desenvolvem socialmente. O primeiro e mais importante agente socializador das crianças é a família. Esta instituição, com o passar do tempo, sofreu uma série de modificações, tanto na sua estrutura como nas suas funções. Essas mudanças que foram geradas, causadas por uma série de fatores produzidos ao longo da história, e que analisamos nesta contribuição, tiveram um impacto decisivo, não só nas suas funções, mas também nos demais agentes - a escola, incluindo os responsáveis pelo processo educativo das crianças. Para tanto, é preciso analisar a relação Família-Escola, na medida em que são os dois grandes agentes socializadores responsáveis pela educação dos filhos, atentando para as realidades em que estão inseridos, e procurando dar resposta às demandas que cada um deles podem apresentar. Em última análise, o que não podemos esquecer é que ambas as instituições têm impacto direto na capacidade autônoma e na responsabilidade das crianças e, para que isso ocorra, é necessário que a família e a escola trabalhem juntas e cooperativamente. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Família. Afetividade. Desenvolvimento Social.

ABSTRACT

The family is the first space where children develop socially. The first and most important socializing agent for children is the family. This institution, over time, has undergone a series of changes, both in its structure and in its functions. These changes that were generated, caused by a series of factors produced throughout history, and which we analyze in this contribution, had a decisive impact, not only on their functions, but also on other agents - the school, including those responsible for the

³⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / (Unopar) Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Educacional E Educação Infantil / Universidade de Candido Mendes.

³⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Unic MT. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - **Faculdade** de Quatro Marcos.

³⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/ Educacional da Lapa (FAEL). **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva / Faculdade Afirmativa Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

³⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Universidade Norte do Paraná (Unopar). **Pós-graduação:** **Gestão Educacional E Educação Infantil** / Universidade de Candido Mendes.

educational process of children. Therefore, it is necessary to analyze the Family-School relationship, insofar as they are the two great socializing agents responsible for the education of their children, paying attention to the realities in which they are inserted, and seeking to respond to the demands that each of them may present. Ultimately, what we must not forget is that both institutions have a direct impact on the autonomous capacity and responsibility of children and, for this to occur, it is necessary that the family and school work together and cooperatively. The research was developed through a bibliographical, descriptive and qualitative research.

KEYWORDS: Communication. Family. Affection. Social development.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar vive constantemente conflitos que se disputam entre responsabilidades, interesses, planos ou obrigações de todos os envolvidos. É uma realidade muitas vezes desconhecida por quem vivencia os seus processos, pelo quanto envolve o cenário educacional. Muitas vezes, as responsabilidades pelos processos educacionais são debatidas de um lado para o outro, fragmentando um fenômeno que deve ser sempre visto a partir de uma abordagem integral e conjunta. Um dos exemplos mais populares dessa situação reside na frase popular "os professores encarregam-se de ensinar e a família de educar" (DAVID, 2015, p. 45).

O professor enfrenta um processo em que envolve problemas relacionados aos alunos com dificuldades, por exemplo, atenção, concentração, comportamento, aprendizagem etc. O professor está desamparado em um deserto onde o apoio (também entendido como melhor comunicação) de autoridades, pais, assistentes sociais e psicopedagogos pode ser seu oásis. É importante também ter em mente que muitas vezes está a cargo de centenas de alunos. Esse ambiente faz com que o professor assuma uma sobrecarga de trabalho, nem sempre recebe o apoio necessário e acompanhamento por parte da família no processo educativo.

Portanto, a escola e a família são as duas grandes instituições educacionais disponíveis para as crianças se construírem como cidadãos. Por isso, nem a escola, por um lado, nem a família, podem exercer essa função de forma isolada e diferenciada de uma para a outra. A escola não é o único contexto educacional, mas a família e os meios de comunicação desempenham um importante papel educativo. Portanto, a escola por si só não pode satisfazer as necessidades de formação dos cidadãos, mas sim a organização do sistema educacional, deve contar com a colaboração dos pais, como agentes primários na educação que são, dos alunos, que devem formar.

2. RESPONSABILIDADES E DEVERES DA FAMÍLIA

Pode-se anteriormente, por intermédio da discussão, perceber que a família é a responsável pela transmissão do conhecimento e de aspectos socioculturais que auxiliarão a criança a se desenvolver satisfatoriamente. A família é a responsável pela “transmissão harmoniosa da cultura, produzida por gerações anteriores, para as novas, garantindo o desenvolvimento de novos conhecimentos, necessários para o progresso do país” (LANE, 1981, p. 46).

É a família a grande responsável pela formação do caráter da criança, e deve fazer todo o esforço possível no sentido de orientar os indivíduos e transmitir-lhes o devido conhecimento com vistas a prepará-lo para seus desafios futuros.

Porém, deve-se enfatizar aqui, que famílias negligenciam sua função e transmite para a escola a responsabilidade passar para a criança os conceitos e princípios primários de educação, e esperam que a escola implemente ações educativas que não são de sua alçada, e muito menos exigidas pelo sistema educacional de educação do Governo.

É fundamental que a família tenha uma boa relação com a escola, e auxilie no processo de ensino. “Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas” (POLONIA e DESSEN, 2005, p. 304). Entretanto o que se nota é uma visão bem distorcida da realidade, onde famílias se colocam numa posição desfavorável ao desenvolvimento da criança, unicamente por não compreenderem devidamente a função da escola.

Segundo Bassedas *et al.*, (1996, p. 35), há pelo menos três tipos de crenças, das famílias com relação à função da escola, onde:

[...] quando seu filho inicia a escolaridade, depositam o papel da educação na escola, tomando uma atitude de total submissão e dependência, assumindo uma ignorância total sobre os assuntos relacionados com a educação. Esperam que através da escola, os filhos adquiram bons hábitos e se adaptem às normas sociais e valores que os próprios pais não foram capazes de transmitir a criança. Outras famílias são conscientes da corresponsabilidade na tarefa educativa e solicitam a coordenação e a colaboração dos professores para ajudar os seus filhos etc. (BASSEDAS *et al.*, 1996, p. 35).

Nota-se, no texto acima que não há um consenso da sociedade a respeito da função da escola na vida da criança. Muito menos há um consenso das famílias num geral quanto a sua

responsabilidade na formação dos filhos oferecendo a eles a primeira educação, já que essa é uma responsabilidade da família, e não da escola, como muitos pais acreditam. Inúmeras famílias esperam que a escola faça o que os pais têm deixado de fazer por dedicarem tempo ao trabalho e não terem tempo para cuidarem da criança que trouxeram ao mundo. É compreensível a necessidade de promover o sustento da família, entretanto, é necessário que os pais se ajustem de forma a reservar tempo para os filhos e transmitir-lhes princípios morais, éticos, sociais, culturais, religiosos etc., caso contrário, as consequências do descaso poderão ser irreversíveis.

As principais funções da escola de segundo Lane e Codo (2001, p. 133), são basicamente três, sendo elas:

- 1º - facilitar a apropriação e valorização das características socioculturais próprias das classes populares;
- 2º - como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica;
- 3º deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos proposto pela cultura dominante e a reapropriação do saber.

É por intermédio da escola que a criança se apropriará de valorização socioculturais, e garantirá que a aprendizagem de conteúdos importantes aconteça devidamente, e forneça a criança uma base de informações essenciais que favoreçam sua entrada e boa convivência em sociedade.

Ela deve preparar a criança para conviverem no mundo onde indivíduos adultos se relacionam, tomam decisões, realizam atividades tanto individualmente quanto em conjunto. Ao conviver com essa realidade a criança aprenderá a importância de se trabalhar em equipe, respeitando regras e valorizando princípios que promovem a harmonia entre as relações sociais. Ao relacionarem-se com adultos em sociedade, a criança adquire conceitos básicos, e adotam modelos comportamentais considerados pela sociedade como ideais à boa convivência (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2003, p. 263).

Porém, para que a criança possa se desenvolver satisfatoriamente, é necessário que a família ofereça o suporte necessário, acompanhando o processo de desenvolvimento dela, orientando e colaborando com o ensino, reforçando os princípios ensinados na escola, e enfatizando a importância da aquisição do conhecimento para que no futuro essa criança se torne um cidadão com uma base de formação suficientemente forte para auxiliá-lo nas tomadas de decisões. Ou seja, a família deve participar da educação da criança e aproximá-la de experiências significativas ligando o

conhecimento transmitido a situações que promoverão a fixação e melhor compreensão do contexto abordado.

De acordo com Levisky (2002, p. 04),

[...] A educação, através de ações familiares e comunitárias, aproxima experiências, transmite valores, memória histórica, transformados e atualizados pelas imposições dos processos evolutivos de maturação e pelos processos tecnológicos, econômicos, redes de comunicação, conhecimentos, que por sua vez interferem e modificam a cultura. (LEVISKY 2002, p. 04).

A criança precisa vivenciar esses momentos com a família, acompanharem o desenvolvimento da sociedade, aprendendo e se beneficiando com a relação familiar saudável.

Nas palavras de Polonia e Dessen (2005, p. 305), “Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos”.

É evidente que a presença da família na vida escolar da criança é fundamental ao seu desenvolvimento e ao progresso estudantil da mesma. Ao acompanhar o desenvolvimento da criança e dar o devido suporte à escola, o processo de aprendizagem da criança será significativamente facilitado, e seu desenvolvimento acontecerá tanto nos níveis cognitivos, quanto afetivos, sociais e de personalidade.

Marques (2001, *apud* POLONIA e DESSEN 2005, p. 305), são enfáticos ao afirmarem que quando os pais estabelecem vínculos afetivos saudáveis com a criança ocorre o desenvolvimento de padrões interacionais positivos, além de maior resiliência para superar situações adversas, favorecendo melhor ajuste da criança aos mais diversos ambientes com os quais ele entrar em contato.

Reforçando a discussão com relação a importância da família a vida escolar da criança e os benefícios dessa relação, (POLONIA e DESSEN, 2005, p. 305), afirmam que “a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade”.

Não há dúvidas da função importante da família para o desenvolvimento da criança, e portanto, ela deve atentar para cada detalhe, cada situação e estar pronta a atender a criança sempre que necessário, sobretudo quando se tratar de situações adversas vivenciadas pela criança tanto na

escola, quanto na comunidade onde vive, orientando a mesma e lhe ajudando a superar cada obstáculo que a mesma tenha que enfrentar.

É importante também que a família esteja aliada a comunidade com o propósito de colaborar com o desenvolvimento da criança, auxiliando na implementação de ações que visem prepará-la para situações adversas.

Falando sobre esse assunto, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias, (2005, p. 109), afirmam que “famílias que procuram recursos na comunidade para promover o desenvolvimento de seus filhos podem contribuir efetivamente para melhores resultados, até mesmo em condições desfavoráveis”.

O apoio da família é fundamental para que a criança se sinta motivada a se envolver nas atividades propostas pela escola. O incentivo é importante e motiva o aluno a se envolver nas atividades, e conseqüentemente o desenvolvimento é evidente. A família deve demonstrar satisfação pelo que a criança desenvolve na escola, além demonstrar confiança no método de ensino adotado pela instituição, pois essa confiança dá tranquilidade a criança.

Bassedas *et al.*, (1996, p.35), ressalta que “É importante que a família tenha e mostre uma certa confiança na escola, sinta tranquilidade quando deixa seu filho, demonstre interesse e curiosidade e valorize as suas aquisições e avanços”.

Deve-se ressaltar ainda que os pais precisam atentar e envolverem-se com as atividades sociais propostas pela escola com vistas a envolver a comunidade, além de comparecerem às reuniões convocadas pela instituição escolar, demonstrando interesse e reconhecimento pelas ações desenvolvidas pela escola com o propósito de promover o desenvolvimento da criança.

À escola, cabe a responsabilidade de promover ações que implementem propostas que atendam a demanda educacional dos alunos, e “[...] estabelecer, no projeto pedagógico da escola, espaço físico e estratégias diferenciadas” (POLONIA e DESSEN 2005, p. 305). Assim, os pais poderão envolverem-se e conseqüentemente colaborar mais efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da criança, garantindo o progresso escolar e preparando indivíduos melhor preparados para a vida.

2.1 Processo de Desenvolvimento do Projeto de Ensino

Atualmente tem-se ouvido de profissionais da educação, muitas reclamações com relação às dificuldades de aprendizagem da criança. Dentre as principais reclamações, nota-se que a ausência dos pais no processo de desenvolvimento escolar da criança tem ocupado lugar de destaque. Assim esse trabalho pretende abordar essa temática, e apontar a importância do apoio da família na vida escolar do aluno com vistas a contribuir com o progresso e desenvolvimento dele. Assim, optou-se por desenvolver esse trabalho em docência nos anos iniciais do ensino fundamental, por entender que é importante que alunos e pais ou responsáveis sejam orientados e compreendam a função da família e da escola no processo de ensino aprendizagem da criança. Por se tratar de um tema atual, e de extrema importância tanto para os profissionais da educação quanto para os pais e responsáveis, acredita-se que ao abordar essa temática, haverá uma contribuição significativa no que diz respeito ao crescimento profissional do pesquisador.

CONCLUSÃO

Foi possível constatar que a instituição familiar é primordial ao desenvolvimento da criança e que deve estar atenta para não falhar nesta tarefa, pois a vida não é fácil para indivíduos que não foram devidamente preparados. A família deve cumprir com o seu papel educador, e incentivar a criança a se desenvolver. Deve preparar o aluno e incentivá-lo a progredir mesmo frente aos desafios, e deve cobrar da escola apenas o cumprimento dos papéis que lhe são outorgados como educadora.

É responsabilidade da família investir nos estudos da criança e incentivá-la ao crescimento, superando barreiras e vencendo desafios. Deve orientar e se posicionar de maneira a transmitir segurança e seriedade, favorecendo a formação do sentimento de segurança e capacidade da criança em superar as barreiras naturais dos estudos.

A família deve atentar para a necessidade de apoiar a escola, acompanhando o processo de desenvolvimento da criança, e dar o devido suporte à escola de maneira a falarem a mesma língua e facilitarem o crescimento da criança nos mais diversos aspectos da vida.

A família e a escola são os dois grandes agentes de socialização de meninos e meninas. Cada um tem a sua independência na sua forma de fazer e, ao mesmo tempo, é responsável por realizar determinadas ações, a fim de favorecer o desenvolvimento harmonioso dos mais pequenos.

Portanto, ambos compartilham algo muito importante, que se encarregam de facilitar o desenvolvimento das crianças para que sigam seus próprios canais para a realidade social em que se encontram imersos. Portanto, é imprescindível que nestas circunstâncias os dois agentes: a família e a escola sejam as duas grandes instituições socializadoras das crianças. Cada uma apresenta sua própria independência na sua forma de fazer e ao mesmo tempo é responsável por realizar algumas ações, a fim de favorecer o desenvolvimento harmonioso das crianças.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália. *et al.*, **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: artes médicas, 1996.

BERTOLLA, Marcia Helena da Silva Melo. **Um atendimento psicológico preventivo numa clínica-escola de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

D'AVILA-BACARJI, Keiko Maly Garcia; MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1. jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a12.pdf>>. Acesso em março de 2016.

DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. *Desafios contemporâneos collection*, 370 p. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books .

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paideia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 17, 36, 21-32. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em março de 2016.

FERREIRA, Susie Helena de Araújo; BARRERA, Sylvia Domingos. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil**. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, pp. 462-472, out./dez.

2010. disponível em:
 <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686/5954>> Acesso em
 abril de 2016.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 1, 35-44. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>>. Acesso em março de 2016.

LANE, Silva, T. Maurer. **O que é psicologia social.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LANE, Silva, T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia social. O homem em movimento.** 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

LEVISKY, David Léo. **Construção da identidade, o processo educacional e a violência – uma visão psicanalítica.** Pro-Posições, v. 13, n. 2(39) set/dez 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-leviskydl.pdf>>. Acesso em março de 2016.

MARQUES, R. Professores, família e projeto educativo. Coleção: Perspectivas actuais em educação. Porto, Portugal: Asa Editores. 2001. In POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005. Volume 9. Número 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em março de 2016.

MARTURANO, Edna Maria. **Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago 1999, Vol. 15 n. 2, pp. 135-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em março de 2016.

POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005. Volume 9. Número 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em março de 2016.

SAPIENZA, Graziela. PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. **Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>>. Acesso em abril de 2016.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In M.A. Nogueira, & G. Romanelli (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes. 2000.

O AUTISMO DO ALUNO NA SALA MULTIFUNCIONAL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Débora Rocha de Araújo Hillesheim³⁹

Kátia Andréia de Oliveira Brandão⁴⁰

Marta Maria Rodrigues de Miranda⁴¹

Suzana Lúcia Magalhães da Silva⁴²

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma reflexão sobre a inclusão de alunos com autismo severo na sala multifuncional, tendo como foco os desafios e meios como auxílio no ensino aprendizagem dos educandos, visando obter o desenvolvimento pleno nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, a saber, o autista, observando sistematicamente o interesse e o comportamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, decorrentes das suas necessidades educacionais especiais no cotidiano na sala multifuncional. A pesquisa levou em consideração as experiências no âmbito escolar, bem como, a diversidade de atividades lúdicas e as estratégias aplicadas no cotidiano em sala especificada, na intenção de contemplar as necessidades do aluno autista, seja de cunho social, afetivo e no seu desenvolvimento de aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Desafios. Interagir.

ABSTRACT

This work presents a reflection on the inclusion of students with severe autism in the multifunctional room, focusing on the challenges and means to aid in the teaching and learning of students, aiming at achieving full development in the socialization and learning processes of students with special needs, namely, the autistic person, systematically observing the interest and behavior of students who have learning difficulties, resulting from their special educational needs in their daily lives in the multifunctional room. The research took into account the experiences in the school environment, as well as the diversity of playful activities and the strategies applied in daily life in a specific room, in order to address the needs of the autistic student, whether social, emotional and in their development of learning.

Keywords: Autism. Challenges. Interact.

³⁹**Graduação:** em Licenciatura Plena em PEDAGOGIA - UNAR; **Graduação:** Bacharel em Administração- UNIC; **Pós – graduação:** Educação Especial e Educação Infantil - Faculdade Futura; **Pós-Graduação** em Gestão de Pessoas- UNIRONDON.

⁴⁰**Graduação:** Letras: Português, Inglês e suas respectivas literaturas –UNIDERP. **Pós-graduação:** Comunicação: linguagem, construção textual e literatura. - UNIASSELVI- Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. **Mestrado** (Cursando mestrado na área da Educação com ênfase no Autismo – Faculdade Interamericana no Paraguai-PI.

⁴¹**Graduação:** (Curso e nome da Universidade) Licenciatura Pedagogia UNIP UNIVERSIDADE PAULISTA. **Pós-graduação:** Educação Especial e Educação Inclusiva UNINTER Grupo Educacional.

⁴²**Graduação:** Pedagogia – INVEST; **Pós-graduação:** Educação Infantil – Invest.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe especificar as atividades adequadas no ensino aprendizagem, no intuito de obter o sucesso escolar do aluno com autismo severo, propondo meios, focando a ludicidade como intervenção no desenvolvimento e inclusão como forma de interação entre alunos/profissionais da educação. Compreendendo que a escola tem o papel de subsidiar a aprendizagem e que deve demonstrar o respeito, a igualdade, justiça e solidariedade entre todos os educandos.

O direito do aluno com necessidades educativas especiais (autista), à educação é uma faculdade constitucional. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

2. COMO LIDAR COM O ALUNO EM RELAÇÃO AO AUTISMO SEVERO

2.1. Autismo Infantil, Severo E Clássico

Para Cavaco (2009), o autismo infantil, severo e o clássico partem do mesmo pressuposto de grande comprometimento cognitivo e das habilidades sociais, podendo ser retratado como uma série de deficiências em torno da comunicação e áreas sociais, é, portanto, um distúrbio que incapacita a pessoa severamente até o fim de sua vida. Para se obter um diagnóstico de autismo infantil é necessário haver sintomas nesses três domínios, pelo menos dois sintomas dos aspectos sociais, um de deficiência de comunicação, e, pelos menos um de deficiência de comportamento, 19 com um total de seis desses sintomas.

Portanto é necessário um grau muito elevado de comprometimento das habilidades sociais da pessoa e esses sintomas precisam ser extremamente incapacitantes para que o diagnóstico possa ser realizado. Três grandes grupos de sintomas marcam a presença do autismo, como explica o autor: Prejuízo grave do desenvolvimento de interações sociais recíprocas, prejuízo grave do desenvolvimento da comunicação - não só a linguagem falada, mas também expressões faciais, gestos, postura corporal, etc. E, finalmente, ocorre uma importante limitação da variabilidade de

comportamentos, de modo que as pessoas com autismo não podem fazer muitas coisas. Eles não conseguem mudar seu padrão de comportamento de acordo com a situação social, sempre vão se comportar à sua maneira: serão sempre eles mesmos e não mudarão de acordo com as demandas sociais ou o ambiente social.

Todos concordam que esses sintomas devem estar presentes para que um diagnóstico seja feito e que os problemas devem ser muito importantes (GILLBERG, 2005, p. 4). Dentre as características destes sintomas pode-se destacar principalmente as falhas no uso de contato visual durante a interação social, esta característica marca as tentativas de interação com a pessoa autista, demonstrando ser um dos traços mais marcantes do autismo, além disso são pessoas que geralmente possuem dificuldade em estabelecer relacionamentos amistosos com colegas de acordo com sua idade, como as pessoas típicas fariam.

Outra característica que deve ser mencionada é que em geral pessoas com autismo não possuem o desenvolvimento socioemocional que se encontra no desenvolvimento natural das demais crianças conforme vão crescendo num ambiente diversificado, sendo assim, pessoas autistas geralmente não tentam compartilhar de maneira espontânea suas experiências, sensações, medos ou prazeres.

Outro aspecto relevante quanto as características que abrangem o espectro autista, diz respeito à questão da fala, Gillberg (2005) aborda o assunto enfatizando que as pessoas com autismo não têm necessariamente um impedimento na produção de linguagem falada, como o caso das pessoas disfásicas, ou seja, não há nenhum impedimento vocal para que as crianças não falem, o que ocorre é que existe uma falha na comunicação, porque os autistas quando pequenos não compreendem a função da linguagem e sua importância, por isso existe esta grande dificuldade de comunicação.

Entretanto, é válido ressaltar que a maioria das crianças autistas, diante de uma intervenção eficiente consegue falar e compreender algumas palavras, utilizando a linguagem oral para se comunicar, o que usualmente ocorre de forma direta, como por exemplo utilizando sempre de verbos que representam ações e também alguns substantivos. Ainda de acordo com o autor supracitado, mesmo que alguns autistas tenham altas habilidades lingüísticas, não conseguem usar essa linguagem

para criar e estabelecer uma conversação da mesma forma como faria uma pessoa. Então, tendem a falar sobre seus interesses especiais, por exemplo, mas não conseguem manter uma conversa sobre outro assunto. E o interlocutor neste caso precisa ser uma espécie de motor da conversa porque os autistas tendem a realizar perguntas repetidas e das quais eles já sabem a resposta. Isto ocorre porque tais crianças não compreendem o verdadeiro sentido de realizar perguntas que é: receber respostas novas, descobrir algo novo, os autistas acreditam que as perguntas são realizadas para que se receba as respostas corretas exemplo: “Quando você vai embora?”

Outro aspecto da fala do autista é a ecolalia, em que a pessoa tende a repetir o que ouviu outras pessoas falarem, na maioria das vezes, essa fala pode não ser percebida com traços da ecolalia, por parecer apropriada à situação, mas não é, pois não pode ser mudada, trata-se apenas de algo que já ouviu em uma situação parecida, e memorizou, portanto, não surtiu de uma reflexão do contexto da conversa, como discorre Gillberg (2005).

Segundo Gillberg (2005), os autistas são presos a uma determinada rotina e tendem a expressar reações negativas quando é interrompida, portanto, necessitam que aquela rotina seja seguida no mesmo horário do dia, exatamente no mesmo local e com as mesmas pessoas. Podem apresentar ainda, alguns comportamentos motores estereotipados que variam de agitar os dedos ou abanar as mãos, como descreve o autor: Esse tipo de movimento conhecido como “flappingping” não é visto em muitas outras condições médicas, apesar de que bebês bem pequenos, por volta de seis, sete, oito meses, quando estão muito empolgados, possam fazê-lo. Mas para as pessoas com autismo isso continua sendo feito por muitos anos. Mesmo “uma criança com autismo de alto funcionamento poderá apresentar esse comportamento quando ficar muito empolgada “(GILLBERG, 2005, p. 6).

2.2. Atividades Específicas para o aluno com Autismo

2.2.1. Usando Jogos Didáticos E Atividades Lúdicas

Autistas gostam da sensação do jogo, de lidar com suas regras e de chegar a objetivos predefinidos. No entanto, tome cuidado para que eles não se fixem na atividade por muito tempo e percam o foco no objetivo da aula. Proponha atividades para que haja a inclusão no grupo social dos colegas, dando preferência ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Não se esqueça de trabalhar a construção de vínculos afetivos por meio da interação dos alunos nas atividades.

Imagine se tivéssemos que aprender tudo em nossas vidas por tentativa e erro? Sem poder observar e imitar o outro, o processo de aprendizagem seria muito mais difícil. Uma criança com autismo observa muito mais seu ambiente ou os objetos nele inseridos do que uma criança típica. As duas principais estratégias de aprendizado das crianças neurotípicas são a observação e a imitação. Dessa forma, as crianças com autismo aprendem muito mais sobre objetos do que sobre pessoas e como elas agem. Quando temos orientação social, observamos outras pessoas e vemos o que elas estão fazendo, assim aprendemos a fazer também a mesma coisa.

Então, para estimular crianças com autismo, o fator primordial no início do tratamento é adotar técnicas que aumentem a orientação social. A criança precisa estar de volta ao ciclo social, observar o outro, ter interesse por ele, pelo que ele está fazendo e, conseqüentemente, tentar iniciar uma interação. Ao tentar conseguir a orientação social da criança, um erro muito frequente é tentar chamar a atenção através do nome. Se ela ainda não aprendeu a responder quando chamada pelo nome, as tentativas não serão efetivas. Antes de desenvolver essa habilidade é essencial trabalhar a orientação social de diversas maneiras, como pré-requisito para que ela consiga responder pelo nome posteriormente de maneira consistente.

Inicialmente, é preciso identificar quais são os interesses inatos daquela criança e utilizá-los para direcioná-la ao seu círculo social. A atenção da criança está dirigida para os seus interesses, dessa forma, pode-se utilizar a atenção que está voltada para um objeto específico para atrair a atenção dela e criar uma oportunidade de aprendizagem relacionada à orientação social. O objetivo é fazer com que a criança, que agora tem a atenção no objeto, passe a ter atenção no outro.

Quando a criança está brincando com um objeto, as pessoas têm a tendência de instantaneamente mostrar como ela deveria estar brincando, o que cria uma situação de oposição, em que ela é atrapalhada de atingir os seus próprios objetivos. Isso não gera atenção nem orientação social, uma vez que muitas vezes esses comandos excessivos e a tentativa de comandar a brincadeira geram adversidade, fazendo com que a criança tenda a sair de perto.

Para atrair a criança deve-se primeiro entrar no seu mundo, observar o que ela gosta de fazer e analisar seus interesses. Assim, é possível juntar-se a ela gradativamente, entrando no seu foco de interesse através dos atos de jogo que ela gosta de brincar. Posteriormente, deve-se inserir variações

que sejam atraentes para ela, que tirem sorrisos e conseqüentemente auxiliem a obter sua atenção. As pessoas têm a tendência de brincar de forma funcional, fazendo apenas a única ação explícita do brinquedo, entretanto, as crianças entre dois e três anos nem sempre brincam de maneira sistemática, associando o brinquedo a sua função específica. Por exemplo: ao brincar com blocos, a tendência inicial é empilhá-los, porém, inúmeras variações podem ser feitas. Quando enfileirados, eles podem servir como uma pista de carros. Uma guerra de blocos pode ser travada, ou apenas jogá-los dentro de um balde também pode ser divertido. Colocar uma peça na cabeça e fazer "Atchin", derrubando-a em seguida, ou mesmo amassar os blocos de silicone, podem ser umas variações possíveis.

O ideal é entrar na brincadeira da criança. Considere a situação: a criança está correndo com um bloco e o adulto a impede de fazer uma ação que ela gosta e solicita que ela os empilhe. Neste caso, as oportunidades de aprendizagem não estão sendo aproveitadas e cria-se uma contingência de ensino pouco motivadora. Nada impede que a criança corra com o bloco na mão e o jogue dentro de um recipiente, volte correndo e pegue outro bloco: criar novas ações de jogo e desenvolver novas habilidades a partir desse contexto altamente motivador possibilita o desenvolvimento de diversas situações de ensino. Por exemplo, através dessa ação é possível ensinar uma habilidade de motricidade grossa ao arremessar os blocos no balde e, até mesmo, trabalhar um objetivo de cognição contando quantos blocos foram colocados no recipiente.

Criar um vínculo de parceria de jogo e engajar a criança é fundamental para que ela tenha interesse em interagir com outras pessoas. Caso ela não possua essa vontade e brincar sozinho seja mais atrativo, ela terá dificuldades de desenvolver sua orientação social. Reciprocidade não é necessariamente obter o contato visual. Se a criança observa as mãos ou o corpo de seu parceiro de atividades, ela já tem orientação social, dessa forma, ela já possui um potencial de aprendizado muito maior. É preciso sentar-se no chão e brincar com a criança, trazer ela de volta ao círculo social e adotar estratégias que chamem sua atenção e potencializem a interação social. Alguns procedimentos que intensificam esse processo e podem ser adotados são: narrar o que a criança está fazendo, imitar suas ações, seguir sua liderança, fazer sons vocais lúdicos e inserir variações.

2.2.2. Imitar com Objeto

Uma habilidade absolutamente fundamental é a imitação. Crianças pequenas aprendem por observação e imitação. A criança que não aprende a imitar outras crianças ou imitar comportamentos que ela vê no dia a dia fica muito limitada no seu próprio aprendizado. Crianças que observam e imitam têm a possibilidade de aprender novas habilidades e ações através dos parceiros, das rotinas diárias, dos encontros com as crianças na escola, em casa ou em qualquer outro ambiente.

A imitação é uma habilidade fundamental para o aprendizado em todas as esferas do desenvolvimento. Especificamente, a imitação com objetos é muito importante para que a criança possa aprender novas ações de motricidade fina e ampliar sua gama de ferramentas para uma melhor interação com outras crianças. Se a criança não é capaz de ter um repertório amplo de jogo, quando ela começar a brincar com seus pares na escola, ela deixará de ser um parceiro de interação interessante. Por exemplo: se quatro crianças estão brincando juntas com carrinhos, elas provavelmente irão fazer várias variações, como subir o carrinho na rampa, entrar na caixa como se fosse uma garagem ou até mesmo arremessar os carrinhos.

Entretanto, por não observar e imitar os colegas, a criança com autismo tende a repetir a mesma ação sempre, sem acompanhar os amigos. Consequentemente ela não se torna um parceiro de jogo e os colegas não irão buscá-la para brincar. Dessa forma, ela irá perder múltiplas oportunidades de engajamento social e de aprendizado de novas habilidades. O aprendizado da imitação permite a aquisição de um repertório que no futuro será um repertório ocupacional ou até mesmo profissional. Se a criança não aprende a imitar, dificilmente ela será capaz de ter autonomia no futuro, porque ela não vai saber como se colocar à mesa, como fazer um sanduíche, ou outras ações cotidianas.

Sem a habilidade da imitação o ensino torna-se sistemático e difícil, necessitando de apresentação etapa por etapa, como se fosse um objetivo específico de aprendizado. Quando a criança crescer e se tornar um adulto que não aprende a imitar para ensiná-lo a varrer a casa, por exemplo, será necessário o ensino de cada etapa separadamente. Primeiro será preciso ensiná-lo como segurar a vassoura e depois qual movimento deve-se fazer através do suporte básico total e ir esvanecendo o suporte gradativamente, uma vez que, quando criança, ela não aprendeu a imitar. Em contexto mais amplo torna-se inviável o ensinamento de diversas habilidades diárias a partir desse procedimento, já

que são inúmeras as atividades básicas que praticamos diariamente, como lavar louça, passar pano e dobrar as roupas, além de ações mais complexas, como estudar e buscar um emprego.

Sem a possibilidade de imitação e observação, o ensino de habilidades de autonomia por meio da orientação direta, item por item, demoraria meses, ou até anos. A imitação precisa ser consolidada, se possível, na infância, uma vez que ela será uma habilidade muito importante em todas as outras fases da vida. Se a criança só aprende objetivos através de planos de intervenção, dentro das horas de intervenção, o repertório que ela aprende será muito pequeno. Então é preciso garantir a imitação generalizada em vários contextos para que essa criança, quando se tornar um adulto, tenha um repertório amplo o suficiente e seja capaz de imitar em novos contextos para estar sempre aprendendo.

Dessa forma, ela pode se tornar autônoma em seus processos de aprendizado. Para ensinar a criança a imitar com objetos é primordial seguir a sua liderança, para que se estabeleça uma parceria de jogo e ela tenha interesse em observar a pessoa com quem está brincando. Algumas ações facilitam o processo de entrar no holofote da criança, tais como: narrar o que ela está fazendo, fazer sons vocais lúdicos, estabelecer um posicionamento frontal e imitar o que ela está fazendo (seja a ação funcional ou não). Realizar essa aproximação durante 30 segundos em média já é suficiente para aumentar a orientação social da criança e facilitar a ativação do processo de imitação quando a pessoa fizer uma variação de jogo. Depois de entrar na brincadeira da criança deve-se fazer uma variação sutil e voltar rapidamente a realizar a ação que ela estava fazendo espontânea, é preciso continuar fazendo a mesma variação e brincar com a nova ação proposta algumas vezes.

2.3. A Ludicidade como intervenção no ensino aprendizagem do aluno autista na Sala Multifuncional

O termo lúdico tem origem na palavra latina ludus, se designava ao jogo propriamente dito: jogo infantil, de azar e competitivo. Por sua vez, existia no latim vulgar a palavra jocus, que designava a palavra burla, broma, que eram utilizadas indistintamente com as palavras jogo e brinquedo. Conhecer e compreender o significado da palavra jogo é muito importante. Trata-se de um conceito muito rico e amplo, o que torna difícil sua categorização, mas se reconhece o seu valor funcional e, conseqüentemente, sua importância para o desenvolvimento e crescimento do sujeito humano, pois o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado

de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 33).

A definição de Huizinga (2000) é considerada uma das mais completas e aceitas de jogo, pois explica que o jogo, em seu aspecto formal, é uma ação livre, executada e sentida como estivesse fora da vida cotidiana, mas que, apesar de tudo, pode absorver por completo o jogador, sem que haja nele nenhum interesse material, nem se obtenha dele proveito algum, que se executa dentro de um determinado tempo e espaço, que se desenvolve em uma ordem submetida a regras e que dá origem a associações, rodeadas de mistério ou disfarçadas para destacar-se do mundo habitual.

Por outro lado, Piaget (1976) entende o conceito de jogo como um fazer ou uma participação do sujeito no meio, que lhe permite assimilar e incorporar a realidade. Para o autor, os jogos constroem uma grande rede de dispositivos que permitem à criança a assimilação de toda a realidade, incorporando-a para revivê-la, dominá-la e compensá-la. O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda a infância. Geralmente, ele é associado aos anos iniciais de vida, mas o certo é que se manifesta ao longo de toda a vida, inclusive na velhice. Todas as crianças do mundo jogam e esta atividade é tão importante que pode ser considerada a razão de ser da infância (UNESCO, 1980).

Essa atividade lúdica está enraizada, como realidade universal, em todos os povos, cuja identidade cultural pode ser lida através dos jogos e dos brinquedos criados historicamente e culturalmente. Em todas as culturas, as práticas e os objetos lúdicos são infinitamente variados e estão marcados profundamente pelas características étnicas e sociais específicas. O jogo infantil, condicionado pelos tipos de habitat ou de subsistência, limitado ou estimulado pelas instituições familiares, políticas e religiosas, funciona como uma verdadeira instituição, com suas tradições e suas regras, constituindo um autêntico espelho social (UNESCO, 1980).

Atualmente, o jogo é reconhecido como um aliado saudável para o desenvolvimento das crianças. Tanto os pais como a comunidade reconhecem no jogo uma atividade importantíssima para desenvolver a capacidade de aprendizagem da criança, um meio de expressão e maturação no plano físico, cognitivo, psicológico e social. A reflexão atual sobre a atividade lúdica gira em torno dos jogos e seu papel em cada cultura, a criação de novos brinquedos cada vez mais adaptados às necessidades da criança e no resgate de brincadeiras já existentes, da criação de espaços dedicados ao jogo, assim

como o papel participativo que devem assumir os pais e adultos nas atividades lúdicas. As definições sobre o lúdico ou o jogo são diversas, mas de uma maneira sensível e educativa, o jogo pode ser definido como uma atividade necessária e inata que as crianças realizam, de qualquer cultura e classe social, para proporcionar-lhes entretenimento e diversão, de forma voluntária e espontânea.

Na opinião de Di Biasi (2012), as características do jogo o tornam um veículo de aprendizagem e comunicação, que são ideais para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência, como também para o desenvolvimento de determinadas faculdades mentais, como de: abordagem de experiência, cooperação, concentração e de criação. Por outro lado, segundo Velázquez & Peñalda (2009), para a maioria dos pesquisadores, são 12 as principais características ou objetivos do jogo:

- ✓ O jogo é livre. É uma atividade espontânea e autônoma, não condicionada a partir do exterior. A maioria dos jogos definem-se por seu caráter gratuito e não obrigatório.
- ✓ O jogo produz prazer. Realiza-se por prazer e proporciona satisfação imediata. Há uma série de comportamentos associadas ao jogo, como a piada, o riso, a diversão, a relação social, o fato de ganhar, etc., que são prazerosas por si mesmas e se convertem no verdadeiro objeto de interesse do jogo. O caráter gratificante do jogo, converte o desejo de jogar das pessoas em uma necessidade.
- ✓ O jogo implica atividade. Nem todos os jogos são motores ou exigem exercício físico, mas o jogador está psicologicamente ativo durante seu desenvolvimento. Algumas das capacidades implícitas ao fato de jogar são: explorar, mover-se, pensar, deduzir, imitar, relacionar e comunicar-se com os demais.
- ✓ O jogo é algo inato e se identifica como atividade própria da infância. Muitos jogos não necessitam de explicação, se fazem de forma quase automática.
- ✓ O jogo tem uma finalidade intrínseca. Uma das características mais singulares do comportamento do jogo é que são mais importantes os processos para os fins para os quais fins; ou seja, o importante é participar. No jogo não se busca ninguém outro objetivo que o mero fato de desfrutar com a atividade lúdica, isto é, o prazer do jogo não se encontra tanto na meta ou resultado final como no processo. A ação de jogar se converte na meta dos comportamentos do indivíduo, porque são satisfação pelo simples fato de realizá-las, sem pensar em qualquer outra finalidade que não

seja a própria ação. O próprio processo do jogo encerra a emoção, tensão e diversão suficientes como para fazê-lo atrativo e interessante para o jogador.

- ✓ O jogo organiza as ações de um modo próprio e específico. Em todos os jogos se desenvolvem procedimentos, normas e formas de fazer as coisas que, passo a passo, levam a conseguir as metas propostas pelos próprios jogos e pelos jogadores. Porém, o jogo carece de uma lógica organizativa similar ao do mundo adulto. As crianças propõem seus próprios procedimentos e mudam as regras durante o jogo para torná-lo mais divertido. Assim, se pode diferenciar um comportamento lúdico, com elementos 16 característicos da situação de jogo, de outros comportamentos que não têm as características próprias de jogo. Ou seja, uma das características principais do jogo é que possui algumas normas e procedimentos distintos do resto das atividades que não são lúdicas, e que todos são capazes de diferenciar.

Crianças autistas costumam apresentar como característica um comportamento resistente ao aprendizado, porém é preciso salientar que isso não quer dizer que não aprendem, apenas possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação.

A intervenção educacional deve ser realizada sobre estes interesses peculiares do autista como afirma Cunha (2009, p. 56): “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele”. Neste caso o autor trata tais interesses como o ponto de partida para o trabalho com o autista, uma vez que somente o professor que vivencia diversas situações com o aluno conseguirá estabelecer uma forma de aprendizado efetiva com o aluno.

Cunha (2009) alerta ainda, que um dos fatores que mais atrapalham na aprendizagem do autista é o déficit de concentração, que causa uma grande dificuldade na compreensão dos comandos fornecidos. Desta forma é preciso que o professor estimule a concentração do aluno durante as tarefas, para minimizar as dificuldades comunicativas, para conseguir esse feito o autor aponta três estágios fundamentais: No primeiro estágio é realizada uma espécie de avaliação inicial, com o objetivo de proporcionar ao professor informações sobre o que o aluno já sabe, quais habilidades já possui, e traçar uma metodologia para auxiliá-lo a alcançar as que ainda não possui. Já o segundo estágio é caracterizado por sinais de quebra da resistência oferecida pelo aluno, desta vez o autista começa a estabelecer formas de comunicação com seu professor, que podem ser manifestadas através de um

olhar, um toque, um comportamento, são os primeiros sinais de confiança, que estão oferecendo uma oportunidade de trabalho ao professor. No terceiro estágio o aluno possui mais autonomia para explorar todo o ambiente e as pessoas que o cercam. Neste estágio normalmente são manifestados os primeiros traços de interação.

Tendo conhecimento desses estágios Cunha (2009) fala da importância dos materiais pedagógicos na educação do autista: “[...] as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento.” (p.63). É possível compreender, portanto, que o campo das relações sociais é a maior ferramenta que o professor possui para trabalhar com o aluno autista, e que qualquer abordagem deve ser feita considerando suas características, porém não se pode permitir que este fator impeça uma aproximação com o aluno. Mas, como existe um grave prejuízo na capacidade de interação social do indivíduo autista, este costuma apresentar uma postura de isolamento e até de irritação quando se sente “invadido” no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados expostos neste trabalho foram percebidos como oportunidades para grandes aprendizagens dos alunos com necessidades especiais na sala multifuncional, e na escola sobre o autismo principal vertente que é a educação especial. Existem inúmeras formas de ajudar o autista, a fundamental é entender suas necessidades e trabalhar suas dificuldades para se chegar a uma aprendizagem.

Conclui-se que o desenvolvimento da criança autista é muito lento, precisa de grande atenção, elogios e motivação. Família e educadores juntos devem incentivar a criança, mostrar que podem aprender. Revestiu-se o processo entre família e escola, para o bom desempenho social e intelectual da criança autista e a atuação do professor através das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança com esse tipo de transtorno que afeta o lado emocional da família, que se preocupa com essa sociedade cheia de preconceitos em todos os sentidos, com isso afeta a vida da criança e de todos os seus familiares. É importante salientar, que é de grande relevância a abordagem e as informações descritas nesse documento, para ajudar familiares e profissionais do espaço educacional

a distinguir uma criança autista e direcionar aos profissionais especialistas na área para um diagnóstico correto.

Pode-se afirmar através da pesquisa bibliográfica discutidas neste artigo, que embora o autista apresente grande dificuldade para se relacionar social e para se desenvolver intelectualmente é provável que se torne um indivíduo que convive perfeitamente em sociedade, evoluindo na aprendizagem como qualquer outro estudante ou muito mais, quando se descobre sua potencialidade. As escolas precisam e a sociedade precisa estar preparada, aceitando as diferentes formas de aprendizagem, para que este seja de fato incluído e compreendida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<https://blog.portabilis.com.br/como-lidar-com-alunos-com-deficiencia/> acesso 01 de novembro de 2021.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecilia Rocha de Carvalho. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Do Querer ao Fazer.** Editora AVERCAMP EDUCAÇÃO. (cópia).

MARCOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL COM REFLEXOS PARA NO CURRÍCULO VISANDO O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL POR MEIO DE PROJETOS

JOSUÉ MARQUES BAIA⁴³

RESUMO

O Presente artigo trata-se de um estudo sobre a Educação Ambiental visando por meio da análise teórica e posteriormente na experiência, a busca de uma sensibilização crítica para a consciência ambiental. Esta pesquisa é de cunho bibliográfico procurando mostrar os pressupostos da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo, trazendo também para a realidade do Estado do Amapá, assim como, realizou-se uma discussão sobre a temática ambiental abordada desde os PCNs, através dos temas transversais e seus enfoques por meio das legislações correlatas e conseqüentemente seus desdobramentos no currículo escolar, que até então tem sido muitos parcos, pois compreende-se que a Educação Ambiental ainda é renegada a segundo plano, mas urge pensar diferente para o despertar de uma consciência ambiental que poderá refletir na melhoria da qualidade de vida das populações do campo e bem como das futuras gerações sendo elas urbanas ou rurais.

Palavras-chaves: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Consciência.

ABSTRACT

This article is about a study on Environmental Education aiming, through theoretical analysis and later on experience, to seek a critical awareness of environmental awareness. This research is bibliographical in nature, seeking to show the assumptions of Environmental Education in Brazil and in the World, also bringing it to the reality of the State of Amapá, as well as a discussion on the environmental theme addressed from the PCNs, through cross-cutting themes and its approaches through related legislation and consequently its consequences in the school curriculum, which until then has been very meager, as it is understood that Environmental Education is still relegated to the background, but it is urgent to think differently to awaken an environmental conscience which may reflect on the improvement of the quality of life of rural populations and of future generations, whether urban or rural.

Keywords: Environmental Education, Environment, Awareness.

⁴³ Bacharel e Licenciado em História (UNIFAP-Universidade Federal do Amapá); Bacharel em Direito (FAMA-Faculdade de Macapá); Especialista em História Social e Cultural da Amazônia (UNIFAP-Universidade Federal do Amapá); Especialista em Advocacia Criminal (ESAAP-Escola Superior de Advocacia do Amapá); Especialista em Direito Eleitoral (Cursando) (FCA-Faculdade Cristã da Amazônia); Doutor em Ciência da Educação (UNINTER-Universidade Internacional Três Fronteiras-Paraguay); Professor do Quadro Estadual do Amapá; Advogado inscrito na OAB/AP.

INTRODUÇÃO

A questão ambiental, inegavelmente, hoje tem importância fundamental e atende a vários interesses, sejam políticos, sejam econômicos, sejam sociais. A relação direta que as pessoas fazem com a ambiência é, em grande parte, aquela em que coloca a utilização irracional dos recursos naturais como causador de desastres naturais como: enchentes, terremotos, tsunamis e outros, que poderão levar o ser humano à sua extinção, ou seja, uma visão apocalíptica.

Indo na direção contrária à visão reducionista (natural-apocalíptico) em que é tratado o meio ambiente, é que se vislumbra nesta pesquisa um viés crítico, com o objetivo de despertar nos alunos a sensibilidade capaz de estabelecer uma relação mais equilibrada com o meio ambiente.

Assim, neste trabalho, mais que refletir acerca de conceitos, se reflete sobre atitudes e a possibilidade de formar valores a partir de um processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica para as questões socioambientais.

A investigação levou a reflexão sobre a legislação educacional no que concerne a Educação Ambiental, quando se pode logo destacar os instrumentos legais na Constituição federal de 1988, LDB/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais, Carta da Terra, Política Nacional do Meio Ambiente, entre outros, os quais discorrerem sobre a garantia de um ambiente saudável e protegido para as futuras gerações, além de impor também o princípio da informação e o direito à uma educação ambiental, que estimule o conhecimento e a criticidade sobre o meio ambiente, portanto, assegura que a educação deve ser voltada para a consciência por meio de práticas que possam garantir a devida atenção e o respeito através de práticas escolares, sociais e comunitárias.

A Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) é a instituição estatal responsável pela Escolas Públicas do Estado e como setor da referida Secretaria existe a Unidade de Educação Ambiental. Assim, percebe-se que tal núcleo, o qual tem como atribuição também da implantação e implementação da educação ambiental nas escolas públicas estaduais, necessita ir ao campo para implementar e desenvolver de fato as políticas voltadas para a Educação Ambiental em todos os seus contextos.

2. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ

Aqui se fará uma síntese dos principais acontecimentos históricos e das legislações referentes à Educação Ambiental que englobam o processo de evolução da mesma no Brasil, bem como a pontuação de sua inserção no Estado do Amapá.

Conforme Brasil (2003a), a educação ambiental surge no Brasil antes da sua institucionalização no Governo Federal. Nesse primeiro momento, observa-se um movimento conservacionista já no início dos anos 70, que se manifesta através da ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio de pequenas ações de organizações da sociedade civil ou mesmo de prefeituras municipais e governos estaduais, com atividades educacionais relacionadas às ações voltadas à recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente. Neste período, surgem também os primeiros cursos de especialização em educação ambiental.

No que tange a legislação, a EA aparece no Brasil em 1973 enquanto atribuição da primeira SEMA, que segundo Medina (2001), estava ligada ao Ministério do Interior. Essa secretaria foi criada por exigências internacionais (Conferência de Estocolmo). Porém, principalmente nas décadas de 80 e 90, com o crescimento da consciência ambiental, que a EA se expande no Brasil, tornando-se um importante elemento na adoção de políticas públicas, assim como participando da pauta de preocupações dos movimentos sociais. (BRASIL, 2008. p. 13).

Em 1976, o MEC juntamente com o Ministério do Interior firmou o “Protocolo de Intenções” com o objetivo de realizar uma cooperação técnica e institucional sobre Educação Ambiental. As ações referentes à educação ambiental na América Latina começaram a organizar-se em 1979, quando ocorreu na Costa Rica o Encontro de Educação Ambiental para a América Latina. Esse encontro fez parte de uma série de seminários regionais de EA para professores, planejadores educacionais e administradores promovidos pela UNESCO. Nesse ano no Brasil, o departamento do ensino médio/MEC e a CETESB publicam o documento “Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus (DIAS, 1991a).

No Brasil, as discussões sobre a Educação Ambiental se tornaram mais abrangentes em meados da década de 1980, com a realização dos primeiros encontros nacionais, nos quais havia a

participação das ONGs ambientalistas e movimentos sociais que incorporaram a temática em suas lutas, e com a ampliação da produção acadêmica específica (LOUREIRO et al, 2002).

De acordo com Chapani et al (2003), a EA passa então a ser considerada uma prática política, sendo uma de suas características mais marcantes proporcionar a organização coletiva na busca de soluções para os problemas. Percebe-se ainda que, além dessas forças sociais, a importância da educação ambiental ganha notoriedade a nível nacional, através de várias leis que visam sua participação na educação brasileira em todos seus âmbitos. Diante disso, Loureiro (2007) comenta que “a Educação Ambiental adquire no Brasil características peculiares em um grau de estruturação que torna o país um destacado protagonista no cenário internacional”.

Essa estruturação da Educação Ambiental começa no Brasil com a lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, a qual trata sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e que serve como direcionamento para todas as políticas públicas de meio ambiente a serem desenvolvidas pelo país. Somente com a promulgação dessa lei, que foi regulamentada pelo decreto 99.274/90, é que a Educação Ambiental foi consolidada como um dos seus princípios básicos, a ser estendida a todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (Lei 6.938/81, art. 2º, X).

Passados seis anos da lei 6.938/81, o MEC emitiu o parecer 226/87 do Conselheiro Arnaldo Niskier, que trata pela primeira vez da inclusão da Educação Ambiental no currículo escolar de 1º e 2º graus. Pode-se dizer que esse parecer é o primeiro documento que norteia a inserção da Educação Ambiental no Currículo escolar brasileiro.

O Parecer 226/87 considerava necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas da educação básica. A aprovação ocorreu em março e a Conferência de Moscou ocorreria em agosto. As autoridades educacionais brasileiras levaram nove anos e sete meses para aprovar algo que já havia sido acordado internacionalmente, exaustivamente discutido (de 1975 a 1977) e transformado em documento, assinado pelos países ali representados. Quase uma década para que as premissas da EA fossem, finalmente, reconhecidas pelo governo brasileiro (DIAS, 1991a, p. 8).

No ano seguinte, foi promulgada a nova Constituição Federal brasileira (1988), com um capítulo inteiramente dedicado ao meio ambiente, que colocou nossa Lei Constitucional entre as leis mais completas do mundo, principalmente, no que tange a área ambiental.

[...] 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, 1988i)

O Inciso VI desse capítulo cria a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Em 22 de fevereiro de 1989 foi criado o IBAMA, que se formou pela fusão de quatro entidades que trabalhavam na área ambiental: SEMA, SUDEHVEA, SUDEPE e o IBDF.

Segundo Brasil (2003a, p. 08):

[...] Em 1991, a Comissão Interministerial para a preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), considerou a educação ambiental como um dos instrumentos da política ambiental brasileira. Ainda em 1991, foram criadas duas instâncias no poder executivo destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC); e a Divisão de Educação Ambiental do IBAMA. No ano seguinte, em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente, e em julho desse mesmo ano, o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as Superintendências Estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual.

Ainda em 1992, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro a 2ª. Conferência mundial das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Rio-92 ou Eco-92. Paralelamente a essa Conferência, foi realizado o Fórum Global, evento organizado pelas ONGs e no qual foi criada a REBEA, composta por ONGs, educadores, e instituições diversas relacionadas à educação.

No Fórum Global, a REBEA esteve envolvida na promoção da I Jornada de EA e na elaboração do Tratado de EA, um documento de referência para a EA até hoje. E ainda durante desse mesmo Fórum, foi assinado o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborado por uma ONG durante a Conferência da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Segundo Henriques et al (2007), esse documento estabeleceu os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, colocando em destaque a importância da formação do pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade.

O autor enfatiza que “evidencia-se, a partir de então, uma relação entre as políticas públicas de Educação Ambiental e o desenvolvimento sustentável através de planos de ação para educadores ambientais”. Nesse sentido, argumenta que é preciso observar que esse Tratado possui bastante relevância por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a Educação Ambiental como um processo político dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social.

Durante a Rio-92, também foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental com a participação do MEC que, entre outras coisas, reconhece ser a Educação Ambiental uma estratégia fundamental para difundir a sustentabilidade para a salvação do planeta e a melhoria da qualidade de vida humana.

A Carta admite ainda que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do poder público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidam um modelo educacional que não responde às reais necessidades do país. (BRASIL, 2003a).

Também no decorrer da Eco- 92, muitos acordos internacionais foram assinados, dentre eles a Agenda 21, que apresenta como característica ser um plano de ação para ser adotado global, nacional e localmente, por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela própria sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente.

A agenda 21 preconiza um planejamento participativo através da análise da situação ambiental local com vistas a um desenvolvimento sustentável. É importante destacar que a Agenda 21 brasileira explicita as grandes questões a serem enfrentadas e pactuadas entre governo e sociedade para atingir a sustentabilidade ambiental, econômica, social e institucional, apresentando diagnósticos e proposições (MALHEIROS et al., 2008, pp.7-20).

Na verdade, a Agenda 21 aprovada pelos países tem a função de servir como base para que cada um desses países elabore e implemente sua própria Agenda 21 Nacional, compromisso, aliás, assumido por todos os signatários durante a ECO-92.

De acordo com Garofolo, et al (2010) a Educação Ambiental está presente em diversas áreas programas da Agenda 21, sendo que o Capítulo 36 é dedicado à promoção do ensino, da conscientização pública e do treinamento, cujos princípios básicos são as recomendações da Conferência de Tbilisi de 1977.

Conforme Brasil (2003a), em 1994, foi criado pela Presidência da República o PRONEA⁴⁴, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio. O PRONEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, assim como, outras entidades públicas e privadas do país.

O PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação, entre elas a Educação ambiental através do ensino formal e a Educação no processo de gestão ambiental.

No Estado do Amapá é criada a Lei complementar 0005/94, que foi a primeira lei estadual voltada para a Educação Ambiental e que instituiu o Código de Proteção Ambiental ao Meio Ambiente do Estado do Amapá. Essa lei, em seu Art. 24, estabelece a Educação Ambiental no estado do Amapá, cujo objetivo é o desenvolvimento da consciência crítica para atividades de participação e integração dos indivíduos no engajamento social e nas responsabilidades coletivas, devendo estar comprometida com uma abordagem da questão ambiental que interrelacione os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos e éticos.

Mais uma vez observa-se o direcionamento que a lei dá à educação ambiental no sentido de focá-la ao desenvolvimento da criticidade nos alunos e fazendo a relação com outros aspectos

⁴⁴PRONEA – Sigla referente ao Programa instituído em 1994.

dentro da sociedade, e não somente um estudo da ambiência voltado para questões preservacionistas, como se verificou nas escolas pesquisadas.

No seu artigo 31º encontra-se a determinação legal para que as empresas que desenvolvam atividades potencialmente causadoras de significativa degradação do meio ambiente estimulem e promovam programas de educação ambiental. E, ainda, a forma para a sociedade cobrar das empresas que poluem o meio ambiente patrocinem e utilizem recursos próprios destinados à educação da ambiência. Entretanto, para que isso ocorra é necessário mais que só esperar o poder público agir, é preciso cidadãos conscientes para que possam reivindicar seus direitos.

Passados três anos da criação do Código de Proteção Ambiental ao Meio Ambiente do Estado do Amapá, o MEC publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997f) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998g), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995.

O documento acima pretendia oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática.

De acordo com Brasil (2003a, p. 10):

[...] Os PCN constituem-se como um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade.

Ainda em 1998, é criada em Macapá a Lei nº 948/98, que dispõe sobre a Lei de Proteção, Controle, Conservação e Melhoria do Meio Ambiente do Município de Macapá e veio reforçar o Código de Proteção Ambiental do Estado, dentre outros fatores a Educação Ambiental.

Percebe-se nessa lei, na sua Seção I, Artigo 3º, no seu inciso VI, a atribuição de promover a educação ambiental no Município de Macapá, onde o Governo Municipal, através da SEMAT, é o órgão responsável pela aplicação dessa Lei e demais normas pertinentes, competindo-lhes atuar no

sentido de conscientizar o público da necessidade de proteção, melhoria e conservação do meio ambiente.

Verifica-se que a lei 948/98 está em consonância com as demais leis Federal e Estadual que abordam a educação ambiental, ao passo que também traz a preocupação de diminuir os impactos causados pelo homem na natureza através da conscientização do indivíduo.

Em 1999 foi criada a Diretoria do ProNEA no Ministério do Meio Ambiente, a qual passou a desenvolver as seguintes atividades:

- Implantação do Sistema Brasileiro de Informações em Educação Ambiental (SIBEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de Educação Ambiental no país;
- Implantação de Polos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de Educação Ambiental;
- Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos Estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de Educação Ambiental;
- Implantação de curso de Educação Ambiental à Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país;
- Implantação do projeto “Protetores da Vida”, objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais.

Em 1999, foi instituída a Lei nº 9795, que dispõe sobre a PNEA. Através do PNEA foram definidos princípios básicos democráticos e participativos, buscando garantir uma concepção global de ambiente e a garantia de continuidade e permanência do processo educativo. (BRASIL, 2006e).

Essa lei instituiu a Educação Ambiental em todos os níveis das modalidades de ensino, enfatizando que esta não deve constituir-se em uma disciplina autônoma, mas deve permear todas as disciplinas de forma transversal. Em seu Art. 1º define educação ambiental como:

[...] Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do

meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Lei nº 9.795/99, Art. 1º).

No art. 2º dessa lei insere-se que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Ambiental foi a primeira do gênero instituída na América Latina.

Finalmente, encerrando esta trajetória histórica sobre a Educação Ambiental no Brasil, no ano 2000, iniciou-se a Construção do Programa Nacional de Educação Ambiental pelo Departamento de Educação Ambiental/Ministério do Meio Ambiente.

Dessa forma, iniciou-se o primeiro Curso Básico de Educação Ambiental à Distância, que foi promovido pelo Ministério do Meio Ambiente, com a colaboração do MEC e do IBAMA, contando com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente e UNESCO, destinado a professores, técnicos do SISNAMA e lideranças sociais. Também foi lançado, em 2002, o SIBEA. (SOUZA, 2003).

2.1. A abordagem da Educação Ambiental no Currículo Escolar e a possibilidade da Consciência Ambiental

A educação ambiental em sua fase inicial no Brasil teve um enfoque, predominantemente, naturalista, pois os debates iniciais estavam voltados para a necessidade de sensibilização, a defesa e a contemplação da natureza em detrimento às questões políticas e socioeconômicas (SAITO, 2002).

Destaque-se que a educação ambiental no Brasil se constituiu através da conjuntura internacional a partir de vários Tratados e Conferências que nortearam sua implantação em nosso país. A mesma encontrou aqui um caminho para justificar o enfoque naturalista, pois, na época, o Brasil se encontrava em um Regime Militar no qual as discussões sociais e políticas eram restringidas. (SAITO, 2002).

Lima (2009) destaca que a educação ambiental no Brasil, em seu início, foi influenciada por uma perspectiva conservadora e tecnicista, onde a interpretação e o discurso conservacionista, que conquistou a hegemonia do campo da EA no Brasil em seu período inicial, foram vitoriosos, entre outras razões, porque atenderam as aspirações das instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar por uma perspectiva natural e técnica, não colocando em risco a ordem pré-estabelecida.

A educação ambiental ainda inspirada através de uma visão de neutralidade ideológica, que não problematizava os aspectos políticos, econômicos e éticos da questão ambiental e não exigia mudanças profundas na vida social. Assim, conservacionismo pôde ser assimilado pacificamente e atendia ideologicamente ao Estado.

Com o passar do tempo, o amadurecimento da experiência e do debate ambiental e político levaram aos ambientalistas e membros dos movimentos sociais a perceber que as questões sociais e ambientais não estavam distantes ou separadas uma das outras, mas sim complementares (LIMA, 2009).

Percebe-se que na escola, tanto na fase inicial da educação ambiental como em outros momentos de sua inserção, o currículo está sempre subordinado ao campo histórico, político e sociocultural, que condiciona sua direção e orientação pedagógica. Dessa forma, pode-se dizer que o currículo, de algum modo, está a serviço de interesses ou de uma ideologia de uma classe dominante, assim como presente nele, também, valores dominantes do meio social.

Sendo assim, a educação ambiental foi inserida no currículo escolar brasileiro com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que terminou por consolidar a posição do Conselho Federal de Educação de 1987 de não constituir a educação ambiental como disciplina específica, tendo adquirido em sua formulação final o caráter de tema transversal. (SAITO, 2002).

Os PCN, ao falarem de transversalidade, destacam a necessidade de realização de um trabalho interdisciplinar, no qual há a integração e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade também é abordada pela Lei nº 9.795/99, que trata sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, deixando evidente a necessidade da interdisciplinaridade, em seu artigo 10º no qual diz que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal.

Neste mesmo artigo, no seu parágrafo 1º, está escrito que a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. É importante salientar que, mais adiante, serão abordadas, de melhor forma, as especificidades da transversalidade e interdisciplinaridade.

Com a criação dessa da Lei 9.795/99, a Educação Ambiental no Brasil ultrapassa o aspecto natural ou conservacionista e passa a representar várias abordagens de estudos, ocasionando, com isso, uma interpretação crítica do meio ambiente, passando a entendê-lo agora sob aspectos mais abrangentes, levando tanto o professor quanto o aluno a desvendar causas que antes não eram perceptíveis ou, pelo menos, de difícil abordagem, principalmente, do meio social e político.

O currículo da Educação Ambiental hoje permite trabalhar o tema meio ambiente em sala de aula levando em consideração a realidade próxima do aluno, aquela realidade da sua casa, escola, comunidade, entendendo todos os aspectos que fazem parte dessa sua realidade e fazendo uma ligação direta local e global.

Com relação a esta nova perspectiva da Educação Ambiental, a Lei nº 9795/99, no seu Art. 4º, define os princípios básicos da educação ambiental, dizendo que ela deve ter:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Diante de uma visão mais ampla da Educação Ambiental, Loureiro (2004) estabelece posicionamentos distintos da mesma, dizendo que ela se estrutura em pelo menos quatro eixos, os

quais se desdobram em vários pressupostos e que formam diferenciadas abordagens, às quais é necessário dar a devida atenção ao se assumir determinada opção teórica e metodológica.

Dentre os eixos apresentados pelo autor, em uma visão emancipatória, tem-se a condição de ser da natureza, na qual os indivíduos são seres naturais e de que se realizam e redefinem culturalmente o seu modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária.

Outro eixo ou posicionamento da educação ambiental discutido por Loureiro é a condição existencial. Nesse entendimento, os seres são constituídos por mediações múltiplas – sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva.

O autor também trabalha o entendimento do que é educar, pois o autor vê a educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade e, dessa forma, a educação trabalha para o entendimento e a promoção de cidadãos críticos com relação a realidade ambiental.

Por último eixo, o autor trabalha a finalidade do processo educativo ambiental, buscando a transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza.

Em direção semelhante, Carvalho (2004) entende que o projeto político-pedagógico de uma EAC poderia ser pensado como a formação de um sujeito capaz de ler seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes. Segundo o autor, a educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida.

Além de a Educação Ambiental está inserida no currículo de forma que os professores possam trabalhá-la de maneira bastante diversificada, inclusive, criticamente, ela apresenta também características transversais e interdisciplinares, conforme já foi dito anteriormente.

Com relação à abordagem crítica da Educação Ambiental, os PCN orientam os professores a desenvolver uma postura crítica frente ao Tema Meio Ambiente para os alunos, pois isso lhes permite

reavaliar as informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade em que vivem.

Porém, trabalhar a criticidade em educação ambiental é um trabalho de difícil realização para alguns professores, principalmente, devido a sua visão sobre Educação Ambiental está voltada para a questão do preservacionismo e, também, por falta de uma formação continuada que oriente esse profissional a trabalhar dessa maneira. Pois, algumas Entidades públicas, responsáveis pela formação ou capacitação dos professores na área ambiental em nosso Estado, realizam esses cursos de forma direcionada apenas ao aspecto natural-preservacionista do meio ambiente, deixando de lado outros aspectos que o compõe, principalmente, aquele direcionado à crítica.

Nesse sentido, Figueiredo (2006) enfatiza que boa parte do que é considerado EA trata-se, na verdade, de atitudes desvinculadas do contexto no qual se inserem ou com o qual interagem, alicerçadas em conceitos vazios, palavras ocas, ou ativismo irrefletido, polaridades indesejáveis para quem pensa uma EA crítica e transformadora.

Valentin e Santana (2006) alertam nessa mesma direção quando argumentam dizendo que projetos e atividades de EA realizados no interior da escola possuem limitações de várias ordens, principalmente no que se refere à insuficiência de conhecimentos das pessoas nelas envolvidas, o que leva a reforçar a necessidade de uma formação continuada, envolvendo aspectos teóricos e metodológicos da temática ambiental no ensino público.

Segundo Guimarães (2004), o sentido atual de educar ambientalmente deve ir além de sensibilizar a população para o problema e de saber o que é certo e o que é errado em relação ao meio ambiente, pois só a compreensão sobre a importância da natureza não tem levado à sua preservação. Outro aspecto a ser considerado sobre a educação ambiental é sua transversalidade e interdisciplinaridade.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são formas de trabalhar o conhecimento, buscando a reintegração de aspectos que foram separados pela disciplina. A intenção é conseguir uma visão ampla da realidade que aparece fragmentada pelas disciplinas para que, dessa forma, tenha-se a oportunidade de conhecê-la em sua totalidade, levando em conta suas várias interpretações.

Brasil (1998g, p. 26) faz alusão à transversalidade, comentando que:

[...] nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.

Com isso, percebe-se que não se trata dos professores das diferentes áreas pararem sua programação para trabalhar a questão ambiental, mas sim de realizarem as relações entre sua disciplina e o tema meio ambiente e o incluam como conteúdo de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, dando possibilidade aos alunos de contextualizar e relacionar o conhecimento da disciplina com sua realidade extraescolar. Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva do meio ambiente.

Com relação à interdisciplinaridade, questiona-se a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação, e a influência entre eles não concorda com a visão compartimentada em que as disciplinas trabalham a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (BRASIL, 1998g).

Para Guaudiano (2005), a interdisciplinaridade é uma busca de novos sentidos do conhecimento que as disciplinas individuais por si mesmas não estavam em condições de proporcionar; é também um conceito polissêmico, que geralmente costuma ser entendido como uma proposta epistemológica que tende a superar a excessiva especialização disciplinar surgida da racionalidade científica moderna.

Guimarães (2004) destaca que o meio ambiente, devido a sua complexidade, deve-se apresentar de maneira interdisciplinar em seu processo pedagógico, pois se compreende que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica. “Utopia? Então, vamos encará-la como um exercício para se aprender a caminhar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto social, faz-se necessário a prática de uma Educação Ambiental quebre a inércia e a “alienação” dos alunos, possibilitando-os intervir nas questões ambientais, não apenas com mutirões de limpeza ou campanhas de arrecadação de garrafas Pet, mas também de forma que eles saibam identificar os problemas ambientais na sua origem, cobrando políticas públicas para melhorar a qualidade de vida de sua comunidade.

Ficou evidente com base nos autores consultados e nas legislações corretas à temática, que a educação ambiental pode ser uma das formas mais eficazes com o objetivo de fazer com que os alunos conheçam o meio em que vivem, proporcionando, a partir dessa educação, o respeito pela natureza, a sensibilização do indivíduo para as questões ambientais e o entendimento quanto o seu papel de cidadão nas questões socioambientais.

A intenção com o estudo teórico e prática, é fornecer uma alternativa de aprendizagem sobre meio ambiente para que o aluno possa ter um outro olhar sobre essa questão e, conseqüentemente, sentir-se parte do meio em que vive, fornecendo sugestões para os problemas e identificando as potencialidades na sua comunidade, sempre no intuito de melhorar sua qualidade de vida e da natureza

Assim, a educação ambiental pode levar o aluno a identificar aquilo que lhe é prazeroso ou descobrir potencialidades que possam ocasionar um melhor desenvolvimento ambiental para sua comunidade, assim como identificar as coisas que lhe causam mal-estar, ou seja, os problemas que afligem o meio que está observando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Documento em Consulta Nacional. Brasília, 2003.

_____. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais: PROFEA**. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, v. 8, *Documentos técnicos*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

_____. **Salto para o Futuro: Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 2008, p. 13.

_____, **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11751087/artigo-1-da-lei-n-9795-de-27-de-abril-de-1999>. Acesso em: 22 out. 2015.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: MMA/ Secretaria Executiva/ Diretoria de Educação Ambiental (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004.

CHAPANI, D. T.; DAIBEM, A. M. L. Educação ambiental: **ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública**. In: TALAMONI, J. L.; SAMPAIO, A. C. (Orgs.). **Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 21-40.

GAROFOLLO, Ana Cristina Siewert.; TORRES, Tércia Zavaglia.; ALBERGARIA, Sandra Júlia Gonçalves. **12º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia: Histórico da inserção política da Educação ambiental**. SBHC.São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

GAUDIANO, E.G. **Educação Ambiental** - Lisboa: Horizontes pedagógicos, 2006.

HENRIQUES, R.; TRAJBER, R.; MELLO, S.; LIPAI, E. M.; CHAMUSCA, A. (Org). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

MALHEIROS, T. F.; Phlippi Jr, A.; Coutinho, S. M. V. **Agenda 21 Nacional e Indicadores de Desenvolvimento Sustentável: contexto brasileiro**. Saúde Soc. São Paulo, v.17, n.1, 2008, pp.7-20.

MEDINA, N. M.; SANTOS E. C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Ed. 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. **Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento**. Em aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./Mar.1991.

LIMA, G. F. da C. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

SAITO, C. H. **Política Nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos.** In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Roosevelt Fideles de. **Uma experiência em educação ambiental: formação de valores socioambientais** / Roosevelt Fideles de Souza; orientador: Denise Pini Rosalem da Fonseca. - Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social, 2003.

VALENTIN, L. & SANTANA, L. C. **Projetos de educação ambiental no contexto escolar: mapeando possibilidades.** In: 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2006. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal>. Acesso em 10 Out. 2014.

O USO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenilza Inácio⁴⁵

Cristiani Santos Silva ⁴⁶

Alexandrina Maria Pereira de Farias⁴⁷

Ivanice Ellvanger Chalito⁴⁸

RESUMO

A utilização do brincar como instrumento pedagógico vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos. Nesta perspectiva, este artigo, refere-se uma análise dessa temática destacando a importância do uso lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Estudo bibliográfico sobre o lúdico apoiando-se em teóricos construtivistas como Piaget, Vygotsky, Kishimoto entre outros. O lúdico pode ser definido de várias formas, tais como: jogo brinquedo e brincadeira, os resultados alcançados apontam a importância deles no desenvolvimento integral da criança. Hoje o grande desafio dos professores de Educação Infantil é proporcionar aulas interessantes e atraentes. Motivo pelo qual, procurou-se neste trabalho, mostrar a importância do lúdico como estratégias pedagógicas para o professor. Pois, segundo os estudiosos, o jogo o brinquedo e a brincadeira favorecem a lateralidade, psicomotricidade, coordenação motora, autoestima, ou seja, envolve todo o domínio do esquema corporal. Enfim, são grandes fontes para o desenvolvimento psicomotor da criança que conseqüentemente beneficiarão o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível notar e transmitir a real importância da ludicidade dentro do universo infantil, e com isso podemos, provavelmente, contribuir para o fazer pedagógico do professor. Portanto, podemos afirmar que estas atividades (Jogos e brincadeiras) promovem satisfação e desenvolvimento entre aqueles que as praticam. Sendo assim, aplicando jogos e brincadeiras, cria-se, portanto, um espaço de interação no qual a criança experimenta o mundo e internaliza a compreensão de diversos sentimentos e conhecimentos.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino e Aprendizagem. Educação Infantil.

⁴⁵**Graduação:** Pedagogia, UNOPAR Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva/ Faculdade da Amazônia-FAMA; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, FTED; **Pós-graduação:** Didática de Metodologia do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens Adultos-EJA / Faculdade da Amazônia -FAMA.

⁴⁶**Graduação:** pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação Especial Atendimento Educacional Especializada-AEE / Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

⁴⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Ulbra Universidade Luterana do Brasil; **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusão Faculdade / Integrada de Várzea Grande - FIVE; **Pós-graduação:** Psicopedagogia, Educação Infantil e Series Iniciais Faculdade / Integrada de Várzea Grande - FIVE.

⁴⁸**Graduação:** Pedagogia Universidade/ Faculdade: UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia; **Pós-graduação:** Educação Infantil- Práticas na sala de aula / Faculdade São Brás. **Pós-graduação:** Gestão em Orientação Educacional e supervisão Escolar / Faculdade Phenix de ciências Humanas e sociais do Brasil.

ABSTRACT

The use of playing as a pedagogical tool has been the object of constant research and studies. In this perspective, this article refers to an analysis of this theme, highlighting the importance of playful use in the teaching and learning process. Bibliographic study about play based on constructivist theorists such as Piaget, Vygotsky, Kishimoto, among others. Playfulness can be defined in several ways, such as: play, play and play, the results achieved show their importance in the child's integral development. Today, the great challenge for Kindergarten teachers is to provide interesting and attractive classes. This is why, in this work, we tried to show the importance of play as pedagogical strategies for the teacher. Because, according to scholars, the game, the toy and the play favor laterality, psychomotricity, motor coordination, self-esteem, that is, it involves the entire domain of the body scheme. In short, they are great sources for the child's psychomotor development that will consequently benefit the teaching-learning process. In this way, it is possible to notice and convey the real importance of playfulness within the children's universe, and with that we can probably contribute to the teacher's pedagogical work. Therefore, we can say that these activities (Games and games) promote satisfaction and development among those who practice them. Therefore, applying games and games, therefore, a space for interaction is created in which the child experiences the world and internalizes the understanding of different feelings and knowledge.

Keywords: Playful. Teaching and learning. Child education.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo de constantes mudanças. Mediante os avanços da ciência e tecnologia podemos comprovar que a educação infantil está cada vez mais evoluída. Mas de uma coisa estamos certo independente de classe social e cultural, as brincadeiras vão sempre fazer parte deste universo infantil, por que não explorarmos este mundo fantástico que as crianças vivem?

Infelizmente muitas instituições de educação infantil tem trocado o lúdico por atividades mimeografadas, ou muitas vezes deixam as crianças brincarem sem nenhum objetivo educativo. Resta-nos saber como trabalhar o lúdico como forma de aprendizagem. As atividades lúdicas têm um grande valor educacional, porque o desenvolvimento da criança é um processo natural, brincando as

crianças aprendem e socializam-se com as outras crianças, desenvolvem a coordenação, a criatividade sem cobrança ou medo, mais sim com prazer.

Este trabalho tem como foco a ludicidade, propondo uma análise focada na educação infantil, em diferentes contextos vamos observar a compreensão e ação das atividades lúdicas, dentro dos processos de educação infantil.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os resultados da educação infantil continuam insatisfatórios, percebendo a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Como objetivo geral propõe-se apresentar um estudo sobre o lúdico, jogos, brinquedos e brincadeiras, a fim de apontar a importância deles no desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos: Analisar os diferentes estudos referentes ao tema proposto; verificar a importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças; aprofundar meus conhecimentos sobre o tema abordado.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das atividades lúdicas, no desenvolvimento das potencialidades das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. De acordo com vários teóricos podemos comprovar a influência positiva das atividades lúdica na educação Infantil, pois através das atividades lúdicas os educadores criam um ambiente acolhedor, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o desenvolvimento das crianças. As brincadeiras e os jogos no processo pedagógico fazem despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios.

Bacelar (2009, p. 25) afirma que no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. a vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal. Portanto só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra.

Portanto, é de fundamental importância que o educador infantil aprofunde seus conhecimentos para que possa desvendar o processo de aquisição de conhecimento da criança, resta-se saber qual a relação existente entre o lúdico e a construção de conhecimento para que possa organizar o trabalho pedagógico realizado na educação infantil.

O lúdico pode ser definido de várias formas, tais como: jogo brinquedo e brincadeira. O brinquedo é oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa e aprende. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção. Através dos objetos reais a criança usa a imaginação, o brinquedo é um meio natural que possibilita à exploração do mundo.

Bacelar (2009, p. 30) afirma que a ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as fases e, especialmente, na educação infantil

Neste contexto, a qualidade de oportunidades que estão sendo oferecida à criança através de brincadeiras e brinquedos, garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. A ludicidade, tão importante para a saúde física e mental do ser humano, é um espaço que merece atenção dos educadores, pois é o direito de toda criança, para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos, tornando-os mais participativos e integrando-os a sociedade.

Oliveira, (1997, p. 66) afirma que:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

A citação acima descreve os benefícios da brincadeira infantis do faz de contas e nos mostra a relação entre o lúdico e o real e como as brincadeiras atuam possibilitando o desenvolvimento da

criança. É através da brincadeira que a criança se envolve no jogo, compartilha com o outro o sentimento de adversário e o de parceria. O brinquedo, como suporte da brincadeira, tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto brinquedo, quanto brincadeiras permitem a exploração do seu potencial criativo. Através do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera sua criatividade e fantasias.

2.1. A importância do jogo no processo de aprendizagem

No jogo, a criança normalmente está inserida em um sistema de regras, as quais compõem todos os jogos independentes de quem seja os jogadores ou do tipo de jogo não existem jogos sem regras, por isto o jogo é um instrumento importante para utilizarmos principalmente na educação infantil.

Rizzi (1997, P.15): afirma que:

[...] O jogo supõe relação social, supõe interação por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais respeito mútuo, solidariedade, cooperação obediência as regras, senso de responsabilidades, incentivo pessoal e grupal é jogando que a criança aprende o valor do grupo com força integradora e o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea.

De acordo com a citação acima percebe se que o jogo estimula as crianças a usar a inteligência, podemos então considerar o jogo como exercício de interação de competição e socialização, pois as crianças querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

Lopes (2005, p. 45) afirma que: “todos os jogos que exijam antecipação, Planejamento e estratégia estimulam a criança a raciocinar”. Pensando assim o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele contribui para o desenvolvimento cognitivo. Baseando nestas teorias acredita-se que o jogo é um recurso pedagógico indispensável na educação infantil, onde se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, através do jogo a criança aprende agir sobre os objetos, a estruturar seu espaço e seu tempo, desenvolvendo suas percepções, chegando à representação e, finalmente, à lógica.

Segundo Lopes (2005, p. 35) “O jogo para criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que faz desenvolver suas potencialidades”.

Sendo então o brincar e o jogar atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios.

Segundo Steinle, Suzuki, (2009, p. 131, 132):

[...] No jogo, a criança normalmente está inserida em um sistema de regras as quais compõem os diferentes jogos, independente de quem seja os jogadores. A imposição de regras está presente durante todo o percurso de Jogo, sendo alteradas somente em comum acordo com todos os participantes, portanto, o jogo torna-se um espaço e um momento de decisões pessoais e coletivas, além de relacionar-se com o outro.

As atividades lúdicas possibilitam à incorporação de valores, desenvolvimentos culturais, e auxilia no processo de ensino-aprendizagem, por intermédio do lúdico, a criança encontra uma maneira de estar entre o real e o imaginário.

O brincar é um ato prazeroso por isto se faz necessário para o desenvolvimento da criança, este processo deve ser explorado e trabalhado de forma criativa e incentivadora, pois é através deste processo que a criança vai criar seus próprios conceitos e valores. Muitas vezes as crianças quebram as regras no jogo, mas ela não faz intencionalmente, mas sim porque ela ainda não conhece ou não consegue lembrar todas as regras. As regras pressupõem relações sociais e interpessoais. As regras são para Piaget, a prova concreta do desenvolvimento da criança.

Segundo o referencial curricular (1998, p. 28);

[...] As brincadeiras de faz - de- conta, os jogos de construção de conhecimento e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos corporais etc. propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasia, brinquedos, ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Diante de tais informações, percebemos que a intervenção do educador é necessária na organização de situações de aprendizagens orientadas, portanto é importante que haja um planejamento quanto ao espaço e ao material utilizados nestas práticas. É a existência do material didático, concebido pelo educador, que permite que a criança garanta seu desenvolvimento intelectual por meio de exercícios que ocorrem de acordo com o ritmo de cada atividade.

2.2. Brincadeiras e suas contribuições no processo de aprendizagem.

O brincar e o brinquedo são de extrema importância para as crianças, pois por meio deles a criança pode assimilar sua visão de mundo, reproduzindo situações e criando outras.

Segundo Fidel, e Tempel (2005, p 34, 35):

[...] Brincadeiras é uma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromisso, planejamento ou seriedade que envolve comportamento espontâneo e geradores de prazer.

Ou seja, é por meio de brincadeiras que, mesmo sozinhas, as crianças desenvolvem sua coordenação motora, criatividade, imaginação, além de realizarem suas experiências na construção do conhecimento de forma prazerosa. Para favorecer essas brincadeiras é importante que a criança tenha à disposição alguns brinquedos pedagógicos tais como: blocos e cubos coloridos para montar e desmontar usando a criatividade. Bacelar (2009, p. 45) afirma que:

[...] As atividades que envolvem o jogo, a brincadeira, proposta para crianças num espaço de educação têm um papel fundamental para o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, físicas e afetivas. E, brincando, a criança assimila a realidade de forma frequentemente prazerosa. Brincando, dá os primeiros passos em direção a socialização, através da construção de regras.

Diante de tais informações podemos considerar as brincadeiras como parte fundamental no processo de socialização da criança. É através do ato de brincar que a criança aprenderá a dividir os brinquedos ou a conviver com outras crianças, as brincadeiras contribuem no processo de interação com o outro, pois brincando ela perceberá que com a ajuda do colega ela consegue montar alguma coisa ou brincar de algo que sozinha não conseguiria.

Este trabalho foi realizado através de pesquisas bibliográficas refletindo sobre a ação do lúdico, no processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

A partir de livros, artigos, bem como nas práticas vivenciadas e adquiridas em nossa jornada de trabalho como educadora infantil, para obter e dar sustentação teórica ao trabalho e aos questionamentos pesquisamos autores, que acreditavam que as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da criança e que também consideram a ação lúdica como possibilidade uma educação simbólica. Nesse sentido, a metodologia pauta-se na pesquisa bibliográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo bibliográfico vimos que a criança aprende enquanto brinca. Dessa forma é possível perceber a real importância da brincadeira dentro do espaço de educação infantil, pois a brincadeira se faz presente e acrescenta ingredientes, indispensáveis, socialização com outras pessoas, e, através dos jogos e das brincadeiras, a criança constrói uma relação natural e consegue extravasar suas emoções.

Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, ou seja, se conhece e conhece o outro. Além da interação, que a brincadeira e o jogo proporcionam, são de fundamental importância como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor e desenvolver a aprendizagem.

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver suas potencialidades e capacidades, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos vêm contribuir para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Verificou-se que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, pois toda criança tem direito a serem felizes, estas atividades devem ser aplicadas não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelece durante toda a formação do sujeito.

Conclui-se então que quanto mais o professor trabalhar atividades lúdicas na educação infantil, com práticas inovadoras, maior será a chance, de esse profissional proporcionar à criança

aulas mais prazerosas e interessantes. Dando ênfase, portanto, às brincadeiras e jogos, o educador desenvolve junto ao aluno um trabalho mais envolvente e o aprendizado acontece de forma prazerosa.

REFERÊNCIAS:

BACELAR, vera. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador, EDUFBA 2009.

FIDELS, Silvio Aparecido e TEMPEL, Monica. **Educação infantil uma proposta lúdica**. Editora Carlini caniato Cuiabá 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2 ed. São Paulo:Scipione,1997.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

REZZI, Leonor e HAYDT, Celia Regina. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Editora ática São Paulo 1997.

Referencial curricular nacional para educação infantil, **formação pessoal e social volume 2** Brasília 1998.

Steinle, M. C. B. Suzuki, J.T.F. **educação da criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Pearson prentice Hall, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,

A PRÁTICA EDUCATIVA: DIÁLOGOS NAS CIÊNCIAS NATURAIS

Rozimeire Rocha de Araújo⁴⁹

Fabiana de Araújo Vilas Bôas Santos⁵⁰

Lindaura Rocha de Araújo⁵¹

Débora Rocha de Araújo Hillesheim ⁵²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre a prática educativa na Ciências naturais. A cada dia, uma reflexão séria sobre a prática educativa do Ensino de Ciências na Educação Infantil torna-se mais importante para vários profissionais da educação. Não só porque o esquecimento de suas teorias e princípios, de suas peculiaridades metodológicas e de seus modos de funcionamento tem conduzido ao improvisado e à facilidade educativa, mas porque no próprio saber-fazer da das Ciências Naturais estão implícitas as chaves da profissão docente. De uma formação cuidadosa e precisa a prática educativa promovida pelas Escolas deve se tornar eficaz e significativo para a criança, uma vez que o professor necessita considerar como acontece essa aprendizagem. O professor nessa modalidade de ensino deve questionar sempre sua prática educativa, de como ensinar ciências, o que ensinar e qual o objetivo de se ensinar ciências a essa faixa etária. Outro fator que podemos apontar como imprescindível é o professor analisar os documentos que norteiam os trabalhos nas áreas do conhecimento na educação infantil, depois dessa orientação esse profissional poderá então analisar criticamente os materiais didáticos levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e as suas necessidades.

Palavras-chave: Prática Educativa: Diálogos. Ciências Naturais

ABSTRACT

This article aims to discuss educational practice in Natural Sciences. Every day, a serious reflection on the educational practice of Science Teaching in Early Childhood Education becomes more

⁴⁹**Graduação:** Licenciatura em Química, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso; Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil, UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil, UFMT.

⁵⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UFMT; **Pós-graduação:** Alfabetização e letramento – FACULDADE INVEST DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

⁵¹**Graduação:** Tecnologia em Gestão Pública _ Universidade Anhanguera _ UNIDERP; **Pós-graduação:** Gestão Escolar _ Faculdade Afirmativo.

⁵²**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - UNAR; Bacharel em Administração– UNIC. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Especial e Educação Infantil - Faculdade Futura - Especialização em Gestão de Pessoas- UNIRONDON.

important for many education professionals. Not only because the oblivion of its theories and principles, its methodological peculiarities and its modes of operation has led to improvisation and educational facility, but because the keys of the teaching profession are implicit in the very know-how of the Natural Sciences. From a careful and precise formation, the educational practice promoted by the Schools must become effective and meaningful for the child, since the teacher needs to consider how this learning takes place. Teachers in this type of teaching must always question their educational practice, how to teach science, what to teach and what is the purpose of teaching science to this age group. Another factor that we can point out as essential is for the teacher to analyze the documents that guide the work in the areas of knowledge in early childhood education, after this guidance, this professional will then be able to critically analyze the teaching materials taking into account the students' prior knowledge and their needs.

Keywords: Educational Practice: Dialogues. Natural Sciences

1. INTRODUÇÃO

O profissional que atua na educação infantil deve levar em conta em sua prática educativa como ocorre o desenvolvimento da criança, para isso é necessário analisar as teorias que tratam sobre o conhecimento que decorrem das linhas de pensamentos que seguem concepções filosóficas: empirista, inatista e dialética.

Na teoria Empirista é atribuído poder ao ambiente na construção do conhecimento, privilegiando a experiência como fonte de aprendizagem, visto que nessa concepção acredita-se que um ser humano recém-nascido não traz consigo nenhum conhecimento, sendo adquirido através do meio. Borges (2009, pg. 31), citando Locke “a mente do recém-nascido é uma “tabula rasa”, uma folha de papel em branco onde, inicialmente, nada está impresso, nem mesmo a ideia de Deus, ou qualquer noção do certo ou errado. Ele partiu desse princípio porque observou que a partir do nascimento, a criança começa a vivenciar sensações e a perceber o mundo a sua volta, confirmando que a experiência é a base epistemológica da indução empírica”.

Segundo essa concepção, as crianças só aprendem se os adultos as ensinam, se tornando sujeitos totalmente dependentes e passivos no processo de aprendizagem. Um exemplo claro dessa linha de pensamento se define em uma frase: “digas com quem tu andas e eu te direi quem tu és”.

A linha de pensamento Inatista diferentemente da Empirista fundamenta-se na crença em que o ser humano já nasce com toda a sua capacidade cognitiva pronta, trazendo consigo já determinadas na bagagem hereditária todo seu conhecimento.

Na concepção Dialética a aquisição de conhecimento é entendida como um processo de construção do ser humano e o meio. O conhecimento ocorre pela interação constante da criança e o meio. A linha de conhecimento Dialética aponta para a interação com o meio e o sujeito, são fatores determinantes para que haja o desenvolvimento. Isto quer dizer que o conhecimento é construído através dessa interação.

2. PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Bassedas, Huguet, Solé (1999) a prática educativa consiste em uma atividade pedagógica planejada em ação, como em qualquer etapa da educação planejar permite, tornar consciente a intencionalidade, prever condições mais adequadas para alcançar os objetivos, e dispor de recursos para regular todo o processo. Mas que uma rotina a ser realizado, o planejamento ajuda o professor a traçar estratégias para ordenar e organizar um ensino de qualidade.

[...] ... é a aprendizagem na interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. Esse processo de interação com outras pessoas permitem o estabelecimento das funções psicológica superiores..." (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999: p. 23).

A criança não recebe o conhecimento, mas constrói por meio da interação que faz da sua própria realidade. Segundo Piferrer (2004), o conhecimento do ambiente e da realidade atua diretamente no processo de desenvolvimento-aprendizagem da criança.

[...] Atuando sobre a realidade, a criança irá desenvolvendo uma gama de habilidades: motoras, cognitivas, de memória, atenção, observação, indagações, linguísticas, gráficas, lógicas, expressivas, de comunicação, socializadoras, entre outras, em função do nível de desenvolvimento alcançado e em relação as suas características físicas, mentais e emocionais (PIFERRER, 2004: p. 109).

Mas, devido à ampla variedade de conhecimento disponíveis nas ações que envolvem a descoberta do ambiente que nos cerca, como comenta Piferrer (2004), esses conhecimentos devem ser refletidos e adequados às capacidades cognitivas das crianças. Essa é a função do educador de

educação infantil, que além de planejar a ação educativa deve levar em conta, as características, a fase cognitiva, a realidade que cerca a criança.

Numa visão interacionista de aprendizagem, o desenvolvimento da criança ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive. A creche é um espaço educativo e social, sendo fundamental que nela haja um espaço adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral. As atividades devem ser planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem, dentre elas a música, faz-de-conta, teatro, imitação, desenhos e literatura.

Diante do exposto, aprender ciências também se dá através da interação da criança com o meio, é importante apresentar à criança os conhecimentos científicos desde o início da escolarização, pois para Antonini, apenas assim ela se torna capaz de discutir as implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na vida cotidiana, mas esse ensino só fará sentido se corresponder a um significado social e ao desenvolvimento da criança.

Consubstanciando no Referencial Curricular para a Educação Infantil, RCNEI (1998), o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam. É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. O trabalho com este eixo, portanto, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, lendas, explicações provenientes do “senso comum” e conhecimentos científicos.

Outro questionamento importante acerca do ensino de ciências é: como favorecer a aprendizagem dos conhecimentos científicos da área de ciências naturais? Para responder essa pergunta, Moraes (1995), apud Souza, Mello e Santos (2011), aponta oito princípios que devem nortear as práticas de ciências naturais na Educação Infantil. São eles:

O primeiro princípio aponta para a capacidade da criança de naturalmente explorar o meio em que vive e através desta exploração construir sua realidade, adquirindo novos conhecimentos ao mesmo tempo em que se desenvolve intelectualmente. O segundo princípio mostra que não é função do professor “transmitir” o conhecimento científico ao aluno, no sentido de repassar e dar a ele o que sabe. Sua função é criar condições para o aluno construir conhecimentos, desafiando-o e descobrindo com ele. O terceiro princípio trata que a construção do conhecimento pela criança significa, envolvê-la na observação e descrição daquilo que a cerca e em experiências em que a própria criança possa participar das decisões sobre o que investigar e como fazê-lo. O quarto princípio fala que é importante que os trabalhos em Ciências partam dos conhecimentos que a criança já traz para a escola e que as descobertas promovidas incentivem a criança a construir novos conhecimentos a partir do que já conhece.

O quinto diz que através da experimentação a criança não apenas adquire conhecimentos, mas também aprende sobre a forma de atuação da ciência, adquirindo habilidades e atitudes científicas, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de pensar e agir racionalmente. Essa aprendizagem produzida pela experimentação poderá produzir modificações na ação e no comportamento dos alunos, desde que haja o envolvimento de sua capacidade reflexiva, promoção de diálogos e discussões constantes.

A respeito do trabalho experimental, Hudson (1994), apud Souza, Mello e Santos (2011), diz que é importante para a aprendizagem sobre as Ciências Naturais:

[...] O trabalho experimental tende a colaborar na produção de mediações do pensamento dos estudantes, por isso o professor pode procurar identificar as ideias prévias que seus alunos têm sobre um assunto, e então desenvolver experimentos que funcionem como estímulos para o desenvolvimento e a possível modificação dessas ideias HUDSON (1994) apud. SOUZA et al (2011, p. 29).

Hudson *op cit*, reitera que o trabalho experimental não pode ficar restrito apenas a atividade experimental em si e ao relatório da mesma, sendo, portanto, necessária muito mais reflexão sobre as práticas realizadas.

O sexto princípio tratado por Moraes (1995) refere-se o ensino ciências, e que esse não exige equipamentos sofisticados nem requer que o professor conheça as respostas de todas as questões que propõe aos alunos. Exige, entretanto, disposição para aprender com estes. O sétimo fala que este ensino, deve possibilitar a criança ler o seu mundo e ampliá-lo. Isto se faz através da construção de conceitos e da aquisição de habilidades de pensamento. Através do ensino de ciências, a criança não só adquire conhecimento científico, mas aprende também a solucionar problemas da forma como os cientistas no fazem. O oitavo e último princípio indicado pelo autor, é que o ensino

de ciências não deve apenas visar uma descrição do mundo, mas uma compreensão efetiva e crítica, de modo que o aluno se torne sujeito da construção e transformação de sua realidade.

Considerando esses princípios norteados por Moraes (1995), respondemos a questão de como favorecer a aprendizagem dos conhecimentos científicos da área de ciências naturais, mas ainda ficam as perguntas: O que ensinar? Quais conteúdos são adequados à Educação Infantil?

Souza, Mello e Santos (2011), fazem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ao Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), como sendo documentos norteadores do ensino fundamental e da educação infantil, respectivamente. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os ensinamentos nessas etapas da educação precisam estar articulados. Conforme essa orientação os profissionais que atuam na Educação Infantil, podem organizar seus planejamentos baseando-se nos blocos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Vida e Ambiente”, “Ser humano e Saúde”, “Tecnologia e Sociedade” e “Terra e Universo”, mas sem deixar de lado as orientações do Referencial Curricular para Educação Infantil, que trata das especificidades da educação infantil.

[...] Cada bloco sugere conteúdos, indicando também as perspectivas de abordagem, e esses conteúdos podem ser organizados em temas, compostos pelo professor ao desenhar seu planejamento (SOUZA, MELLO E SANTOS, 2011).

Dentro dos objetivos do ensino de Ciências Naturais, que também podem ser considerados na Educação Infantil e favorecer a criança o desenvolvimento de capacidades conceituais, procedimentais e atitudinais, são: compreender a natureza como um conjunto dinâmico; favorecer ao estudante entendimento que o ser humano faz parte desse conjunto e atua sobre ele, por meio de atitudes positivas em relação ao ambiente como, por exemplo, evitar desperdício de água; valorizar o trabalho em grupo, por meio do respeito aos demais colegas nos trabalhos coletivos propostos; e entender a saúde como um bem individual que pode ser garantido pela sociedade. Ao aluno oportunizam-se saberes relativos à saúde de cada um como responsabilidade de todos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento produzido pelo Ministério da Educação, que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme afirma Cerisara (2002). Esse documento fornece orientações para os profissionais que atuam na educação infantil, está organizada em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, e Conhecimento do Mundo.

O primeiro volume, “Introdução”, dá ênfase a conceitos importantes para a área, como: criança, educar e cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o processo educativo. O segundo volume, “Formação Pessoal e Social”, que contempla os processos de construção da identidade e autonomias das crianças, e o terceiro volume “Conhecimento do Mundo”, que apresenta seis subeixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, Cerisara (2002).

Além desses dois documentos, o município de Cuiabá produziu um documento que tem auxiliado os trabalhos na Educação Infantil, a Proposta Pedagógica para Educação Infantil do Município de Cuiabá foi lançada em 2009 e visa o atendimento educacional à criança de até cinco anos de idade. A construção deste documento baseou-se em debates sobre a política nacional da Educação Infantil e em documentos nacionais como a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Ao finalizar este assunto, com objetivos de compreender a prática educativa destacamos que o princípio da ação educativa, nas Ciências Naturais, com crianças na educação infantil é apresentado de maneira integrada com outras áreas do conhecimento, por meio de atividades, em que as crianças aprendem o conhecimento a partir do todo. Assim, o ensino se operacionalizará de uma forma globalizada, uma vez que a criança possui visão sincrética do mundo, ou seja, percebe o todo e não em cada parte distintamente.

Bassedas, Huguet, Solé contribuem nessa discussão quando esclarecem que o sentido de globalização é diferente na educação infantil, por isso, explicitam termo para o professor e para a escola, a partir do enfoque metodológico ao qual consideram a globalização:

[...] Para a criança fazer aprendizagens globalizadas, a partir de uma perspectiva construtivista, é preciso estabelecer relações entre o que se lhe apresenta ou explica-lhe e o que já sabe ou tenha alguma experiência, com o que pode fazer uma aprendizagem mais ou menos significativa. Quando o menino ou menina atribuem significado, dão sentido relacionam as novas aprendizagens com os conhecimentos e as experiências que já têm, globalizando, relacionando e, por fim, podendo aprender e desenvolver capacidades, (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999, p. 137).

Por meio dessa afirmação podemos considerar que desde os primeiros momentos da criança nos espaços educativos, devemos estar atentos às diferentes experiências que cada uma traz, sobretudo, do contexto familiar. Este servirá para contribuir em nossa tarefa de professor, em ajudá-

las a compreender o mundo que o cerca. Ocorre um ajuste das vivências de casa com as da escola. É nosso papel, enquanto educador ajudar o discente a fazer relações. Portanto, é necessário que o professor observe, indague, reflita e pesquise sobre a maneira de adequar o conhecimento do ambiente às capacidades da criança, às peculiaridades do grupo social e ao repertório cultural e mental. Mas, sempre tendo por referência o nível de desenvolvimento em que encontram as crianças, bem como as suas características físicas, mentais e emocionais. Entender a clientela atendida na educação infantil, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, cujas necessidades básicas são diferentes das necessidades das crianças a partir de 6 anos, depende da compreensão entre o fato pedagógico e o estudo pedagógico.

Esses questionamentos levantados acima fazem parte do proposto por essa pesquisa em identificar os limites e possibilidades da prática educativa em ciências naturais na Educação Infantil. A seguir será apresentada a contextualização do espaço em que foi realizada esta pesquisa e a análise reflexiva de quatro práticas educativas desenvolvida nesta instituição de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que ensinar Ciências Naturais na Educação Infantil é possível, mas para que esse ensino seja eficaz e significativo para a criança, o professor precisa considerar como se dá essa aprendizagem, como ensinar ciências, o que ensinar e qual o objetivo de se ensinar ciências a essa faixa etária.

Outro fator que podemos apontar neste estudo como imprescindível é o professor analisar os documentos que norteiam os trabalhos nas áreas do conhecimento na educação infantil, depois dessa orientação esse profissional poderá então aplicar a necessidade formativa do professor, que é analisar criticamente os materiais didáticos levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e as suas necessidades.

REFERÊNCIAS

- ANTONINI, Elizabeth. A natureza e a descoberta da realidade natural e artificial I. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.
- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BORGES, Ana Maria Barreto. Filosofia: o conhecimento e suas relações. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.326-345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- CUIABÁ, PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Cuiabá, MT. Central de Texto, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo. Ed. Atlas, 1991.
- PIFERRER, Rosa Tarradellas. Descoberta do Ambiente Natural e Sociocultural. In:
- SOUZA, Glauce Viana de. MELLO, Irene Cristina de. SANTOS Lydia Maria Parente Lemos dos. Ciências naturais: licenciatura em pedagogia convênio Brasil-Japão. Cuiabá, MT: Central do Texto: EdUFMAT, 2011.

IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Nelci Rodrigues Chaves Fialho⁵³

Resumo

O processo de interação e mediação contínuo se estende da família à escola, em um processo mútuo de troca e sociabilidade. Existem diferenças entre deficiências, dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Cada um apresenta características diferentes: deficiência de aprendizagem: encontram-se os indivíduos cujo nível de inteligência se situa abaixo da média e, por consequência, são portadores de necessidades especiais. Dificuldade de aprendizagem: trata-se de falhas no processo de aprender. A criança com dificuldade de aprendizagem detecta subjetivamente ameaças de ordem afetiva, que, por meio do sistema límbico, bloqueia as sinapses favoráveis à aprendizagem. Já os distúrbios de aprendizagem referem-se ao não acompanhamento do ritmo normal das outras áreas e, por isso, o comportamento da área que controla o cérebro torna-se incompleto ou ausente. Em suma, aprendemos que para entender as dificuldades de aprendizagem específicas como a DAL, DAM e a DALE é necessário entender primeiro as diferenças entre as Das.

Palavras chaves: dificuldade de aprendizagem- família- escola

ABSTRACT

The process of continuous interaction and mediation extends the family to school, in a process of mutual exchange and sociability.

There are differences between disabilities, difficulties and learning disorders. Each has different characteristics: learning disabilities: are individuals whose level of intelligence is below average and therefore are handicapped. Learning difficulties: it is flaws in the process of learning. A child with learning difficulties subjectively detects threats in the affective, which, through the limbic system, blocks the synapses conducive to learning. As for the learning disorders refer to not follow the normal rhythm of the other areas, and therefore the behavior of the brain that controls the area becomes incomplete or absent. In short, we have learned that to understand the specific learning difficulties such as CHA, DAM and DALE is necessary to first understand the differences between Das.

Key words: learning disability- family-school

⁵³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia Fundação Universidade de Tocantins- Unitins; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional. Instituto Cuiabano de Educação - Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas

1. INTRODUÇÃO

Este artigo bibliográfico tem como objetivo de mostrar diferença entre problemas, dificuldades, deficiências e distúrbios de aprendizagem, compreensão das dificuldades de aprendizagem em face de outros transtornos. Proporcionar análise do atendimento e da intervenção pedagógica dos profissionais diante das dificuldades de aprendizagem encontradas nas escolas.

Portanto, ao analisar com profundidade a atividade de intervenção, chega à conclusão de que ela começa na vida do indivíduo com a família ou, mais precisamente, com os pais, aqueles que apresentam o mundo, que ensinam os primeiros hábitos, os primeiros valores, as leis e as regras da sociedade. Sem dúvida, a família intervém no desenvolvimento do indivíduo, e a qualidade dessa intervenção dependendo da organização própria da família, pois ela é a fonte das primeiras aprendizagens e também o alicerce para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos devem ser considerados pelos professores no trabalho com as crianças que apresentam as Das. É importante que a família participe do processo educativo para estimular a inteligência emocional e a aprendizagem escolar da criança. Todas as crianças são capazes de aprender em seu tempo, mas deve-se estimular para que sejam capazes de realizar tarefas escolares e expressar suas necessidades em companhia de outras crianças.

No entanto, para que o professor possa fazer a mediação entre a criança e o seu objeto de conhecimento, faz-se necessário por parte dele o conhecimento de intervenções, como também o auxílio de uma equipe multidisciplinar que acompanhe os alunos e o seu processo de aprendizagem.

Assim, o trabalho psicopedagógico realizado em algumas escolas brasileiras, que servem como suporte para o trabalho desenvolvido pelos professores, para o desenvolvimento de atividades, como dinâmicas, em que o professor sai da posição de mero espectador e constatador e passa para a posição de interventor, que interage com a criança e com o seu problema, diante das barreiras enfrentadas no contexto escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem pode ser definida como processo de aquisição de novos conhecimentos que levam à modificação do comportamento humano. Assim a aprendizagem nunca chega a um fim. Cada novo conhecimento assimilado obriga o cérebro a se acomodar e a modificar sua própria estrutura. Essas modificações no metabolismo dos neurônios se constituem a prova material dessa acomodação significa e mostra que ocorreu aquisição de conhecimentos que não estavam presentes no repertório cognitivo do sujeito.

Pesquisas neuropsicológicas, especialmente voltadas para o conhecimento mais aprofundado do funcionamento dos neurônios e de sua plasticidade, têm mostrado caminhos para desenvolver ao máximo a capacidade, ainda que reduzida, dos portadores de necessidades especiais.

Gardner (1995) iniciou o estudo a respeito da inteligência humana por estar insatisfeito com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizara, sobretudo, as habilidades importantes para o sucesso escolar e descartara muitas vezes outras habilidades que o indivíduo tem. Na sua teoria, Gardner (1995, p. 54) propõe que “todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências, quebrando, assim, o mito que se tem em relação ao QI”. Ele afirma nos seus estudos, que “todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências”. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada por fatores genéticos, neurológicos e também por condições ambientais.

Na verdade, os neurônios sempre exigem que se fuja da rotina e que se procurem novos caminhos para aprender. Algumas vezes, essa exploração não ocorre. Quando a meta desejada pelo cérebro não é atingida, ou falhas são observadas entre o modelo ideal de aprendizagem e o resultado alcançado, fazem-se presentes os problemas de aprendizagem.

2.1. A aceitação das famílias e o processo de aprendizagem das crianças com da

A família atualmente concebida de uma forma mais ampla do que tradicionalmente era vista. Esse novo conceito baseia-se na intimidade entre seus membros, na relação entre as gerações e nas variáveis externas, como mudanças econômicas e sociais incorporadas a ela. Em outras palavras, a família mudou na prática, mas o conceito sobre ela ainda permanece o tempo de nossas avós. Muitos

educadores ainda esperam que seus alunos sejam provenientes de famílias bem estruturadas, com papai, mamãe e filhos obedientes. Porém nas famílias em que o processo de desenvolvimento tanto da criança quanto do grupo familiar é considerado normal, podem surgir períodos marcados por dificuldades e desequilíbrios de seus membros. Essa é a realidade sociofamiliar que encontramos nas nossas escolas. Temos atualmente jovens que se tornando homens e mulheres biologicamente, mas não emocionalmente. Esses jovens são frutos de uma geração livre, no pleno sentido, da ação disciplinar dos pais.

Todas as crianças são capazes de aprender em seu tempo, mas deve-se estimular para que sejam capazes de realizar tarefas escolares e expressar suas necessidades em companhia de outras crianças. A primeira oportunidade para moldar os ingredientes da inteligência emocional é nos primeiros anos, embora essas aptidões continuem a formar-se durante todo período escolar. Assim se faz necessário que as crianças sejam sempre bem estimuladas por pais e professores para que obtenham sempre bons resultados em relação a sua deficiência ou dificuldade. O sucesso escolar depende, em grande maioria, de características emocionais que são cultivadas nos que antecedem a entrada da criança na escola. Nesse sentido, podemos afirmar que todo o processo de aprendizagem, seja aprendizagem no seio familiar, seja no estabelecimento de ensino, deve incluir a realidade física e mental da criança, pois é para ela que a escola se constrói e se constitui como ambiente para formação do cidadão. É na escola que a criança terá de se inserir.

Geralmente os familiares, os vizinhos, os amigos e a sociedade quase sempre demonstram compaixão e pena do indivíduo portador de deficiência, assumindo, por isso, atitudes superprotetoras ou mesmo fingindo ignorar o fato. Esse tipo de atitude prejudica a evolução da criança e o trabalho que posteriormente possa ser desenvolvendo com ela um centro educativo.

2.2. Movimento pela integração das crianças especiais

Por volta dos anos 1960, houve uma eclosão do movimento de pais e crianças a quem era negado o ingresso em escolas comuns. Surgiram então, as escolas especiais e as classes especiais dentro das escolas regulares. Assim, dois subsistemas funcionando paralelamente: educação regular e educação especial. Já no final dos anos 1960, começou o movimento pela integração. As escolas

regulares aceitavam crianças ou adolescentes, sendo considerados integrados somente aqueles que conseguissem se adaptar à classe comum.

Nesse sentido, devemos ressaltar a diferença existente e integração e inclusão, pois muitas vezes essas nomenclaturas são usadas de forma semelhante embora tenham significados distintos. Por integração entende-se inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes (Sassaki, 1999, p. 34) (grifo meu), ou seja, a pessoa é que teria de se adaptar a sociedade; já a educação inclusa é “uma proposta de torna a educação acessível a todas as pessoas. Propõe uma educação com qualidade para todos, não exclui ninguém sob nenhum pretexto” (Sassaki, 1999, p. 36), ao contrário da integração, a sociedade é que terá que se adaptar para receber esse cidadão.

Falamos de uma prática de inclusão social que “se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por cooperação” (Jover, 1999,11). Historicamente a divisão do sistema se deu a partir do pensamento de que a educação especial responderia às necessidades específicas daquelas crianças tidas como diferentes, mas o que vemos hoje é que esse subsistema, que foi criado para ajudar, tornou-se prejudicial, uma vez que formou um fosso entre dois subsistemas. Foram criados mecanismos para seleção daqueles que deveriam estar na educação regular e na especial, causando muitas injustiças: “decidir que certos alunos devam receber uma educação especial os exclui da educação regular e os separa psicologicamente e fisicamente de seus colegas da mesma idade” (Stainback; Stainback, 1999, p. 32). Uma das possibilidades para o problema seria a fusão dos sistemas em um só, visto que permitiria o atendimento às individualidades de todos os alunos, responderia suas necessidades e garantia um possível reagrupamento dos educadores que ora se encontram separados.

2.3. Causas de transtornos

Sabe aquele aluno desatento que não consegue se concentrar nas tarefas? Ou aquele inquieto, impulsivo que está sempre agitado durante as aulas? É possível que ele tenha TDAH. Mas como ter certeza de que uma criança tem o transtorno da hiperatividade?

Os sintomas do TDAH são: desatenção, impulsividade e inquietação. Se a criança tiver alguma dessas características, é possível que ela esteja sofrendo desse transtorno. É interessante que o professor tenha certeza dos sintomas para, a partir daí, conversar com a direção e a coordenação da escola, a fim de que possam comunicar aos pais e sugerir que conversem com médicos especializados no assunto. O diagnóstico de um especialista, como neurologista ou psiquiatra, é muito importante, principalmente porque os sintomas do TDAH podem ter consequência graves se não forem tratados logo.

Portanto, o não tratamento pode causar grandes prejuízos na vida social, família e, acadêmica e profissional do indivíduo. Na criança, o transtorno pode causar a diminuição do rendimento escolar. Já no adulto, ocasiona baixa produtividade, pouca movimentação e aumenta até a incidência do desemprego. Mas não é só isso! Uma pessoa com TDAH está mais propensa a sofrer acidentes, inclusive os mais graves, e viver crises de depressão, ansiedade e outros transtornos.

As causas do TDAH ainda não estão completamente esclarecidas. Entretanto diversos estudos, no mundo inteiro, encontraram tendências genéticas e ambientais que podem contribuir para o entendimento do transtorno. E desenvolver seus sintomas (desatenção, inquietação e impulsividade) à medida que ela cresce se relaciona com sua família e com outras pessoas. Os transtornos do TDAH também podem gerar problemas secundários, veja a seguir:

- Problemas de conduta: podem ser observados entre 20 e 40% dos casos, como, por exemplo, o vandalismo.
- Problemas de implicações emocionais: hipersensibilidade, baixa autoestima, baixa tolerância, frustração, sintomas de depressão e ansiedade.
- Problemas de socialização: falta de interação entre os indivíduos que apresentam o transtorno com as demais pessoas.
- Problemas familiares: falta de diálogo entre os indivíduos que apresentam o transtorno e os seus familiares.
- Problemas com as habilidades cognitiva e linguística: dificuldades nas tarefas de resolução de problemas complexos ou nas habilidades organizativas e, inclusive, problemas de fala e linguagem.
- Problemas com saúde: acontecem em uma proporção maior do que as crianças normais ou, inclusive, uma maior incidência dos denominados sinais neurológicos menores.

Transtornos da fala: a gagueira é considerada como um transtorno caracterizado pela presença ou prolongamentos frequentes dos sons ou das sílabas, criando dificuldades na fluidez da fala.

A gagueira inicia com uma manifestação das excessivas repetições, dentro da normalidade, nas tentativas da criança para adquirir a linguagem expressiva e a articulação. Ao passo que se torna consciente, a criança começa a desenvolver medo da fala e uma grande ansiedade nas situações que implicam fluidez verbal, o que leva a mecanismos compensatórios para não gaguejar, como:

- Mecanismos linguísticos: modifica o ritmo da linguagem, evita palavras ou sons e situações comunicativas;
- Movimentos corporais: piscar, tiques, tremores labiais ou faciais, sacudir a cabeça, etc.

Transtornos da fala: refere-se à linguagem confusa como uma alteração da fluidez verbal com alta frequência, ritmo verbal errático e pouca inteligibilidade, com padrões gramaticais alterados, explosões verbais ou grupos de palavras sem relação com a estrutura da frase. A pessoa portadora desse transtorno não tem consciências da sua dificuldade.

A linguagem confusa costuma dar-se de forma associada aos transtornos articulatorios, como:

- Omissões, substituições ou transportações de sons ou sílabas;
- Transtornos na linguagem expressiva, como omissões de parte da oração;
- Dificuldade de aprendizagem escolar, transtorno por déficit de atenção com hiperatividade, além de alterações visuais e motoras.

O transtorno inicia-se depois dos sete anos de idade. É mais frequente entre familiares do que na população geral, tal a presença de transtornos na linguagem oral e escrita.

Na linguagem confusa as características são:

- Linguagem errática e disrítica;
- Padrões gramaticais errôneos;
- Pausas alternantes e explosões verbais;
- Grupos de palavras não relacionadas com a estrutura gramatical da frase.

Deficiência mental: esse transtorno é conhecido por problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento e dificuldade de aprendizagem. Entre as causas mais comuns desses transtornos, estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação ou durante o parto às pós-natais.

Na verdade, as doenças mentais atingem o comportamento das pessoas e chegam a comprometer outras áreas cerebrais, não a da inteligência, mas o do poder de concentração e o humor.

Garcia (1998, p. 15) nos informa que,

[...] sendo a deficiência mental uma limitação funcional, considerada abaixo da média geralmente a pessoa com esse transtorno, apresenta algumas características que precisam ser observadas pela família e também pela escola, como, por exemplo, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, que significa a demora da criança em firmar a cabeça, sentar, andar, falar. Dificuldade no aprendizado de uma ou mais áreas do conhecimento. Dificuldade na compreensão de normas e ordens, resultando na dificuldade do aprendizado escolar.

Segundo o autor, a pessoa com necessidades especiais, como é o caso de muitos alunos que, atualmente, se encontram nas escolas, mantem a percepção de si mesmo e da realidade que o cerca e é capaz de tomar decisões importantes sobre sua vida. Já doente mental tem seu discernimento comprometido e suas atividades mentais limitadas. As pessoas que apresentam os transtornos aqui estudados têm suas funções intelectuais comprometidas, elas podem também ter dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, igualmente nas esferas da comunicação, do cuidado consigo mesmas, dos talentos sociais, da interação familiar, da saúde, da segurança, do desempenho acadêmico, do lazer e do campo profissional.

2.4. A intervenção pedagógica

Com o passar dos anos e com o aparecimento do grande número de crianças com diferentes dificuldades de aprendizagem, surge um campo de estudo voltado para a prevenção, o diagnóstico e a intervenção do processo de aprendizagem. Eis que surge a psicopedagogia, um campo de estudo com base no diálogo, que se dedica a tratar as dificuldades de aprendizagem junto a outros profissionais, não só da área educacional, como também da área da saúde, como, por exemplo, psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos, entre outros.

No entanto, para que o professor possa fazer a mediação entre a criança e o seu objeto de conhecimento, faz-se necessário por parte dele o conhecimento de intervenções, como também o auxílio de uma equipe multidisciplinar que acompanhe os alunos e o seu processo de aprendizagem.

Para Vinh-Bang (1990), o professor deve estar atento às questões das DAS, para saber quais intervenções utilizar em cada caso específico, pois qualquer erro pode trazer a ideia de insuficiência.

Assim, o processo de intervenção pedagógica desenvolvido na escola, implica uma atividade dinâmica em que o professor sai da posição de mero espectador e constataador do problema e passa para a posição de interventor, que interage com a criança e com o seu problema.

Paín (1985, p. 80) afirma que,

[...] O trabalho com as DA [s] nas escolas tem como objetivos básicos o desaparecimento dos sintomas e a possibilidade para que o sujeito aprenda normalmente ou, ao menos, no nível mais alto que suas condições orgânicas, constitucionais e pessoais permitiam.

Nesse processo, Paín (1985), em sua proposta para o tratamento das Da na escola, apresenta a noção de não aprendizagem como um processo que não é apenas o oposto da aprendizagem, mas que tem características próprias, as quais informam sobre como o sujeito com DA é ignorado no ambiente escolar.

CONCLUSÕES

A maneira como olhamos a dificuldade de aprendizagem, leva igualmente a diferentes formas de entender a necessidade de discutir a inclusão e os nossos preconceitos que favorecem a exclusão, que está fora dos nossos padrões socioeconômicos, culturais, estéticos ou educacionais da normalidade.

Os preconceitos no ambiente escolar em relação às pessoas instituídas como deficientes são manifestados pelos próprios educadores, pelo simples fato de não saberem lidar com a deficiência ou a dificuldade de aprendizagem do aluno.

É importante o olhar sobre a diversidade, assim como o conceito de inclusão social que se baseia em princípios de aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência

dentro da diversidade humana e aprendizagem por cooperação. A escola precisa se adaptar às necessidades dos sujeitos e respeitar o ritmo e os processos de aprendizagem de cada um.

Por isso, se faz necessário propor uma educação de qualidade a todos os educandos, por meio de uma escola que não exclui as diferenças, mas convive com a diversidade humana. Uma escola que se adapta às necessidades dos sujeitos e respeita o ritmo e os processos de aprendizagem de cada um. Uma escola que tem como proposta uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas para que ocorra o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Jesus Nicasio. Manual de dificuldades de aprendizagem; linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, H. Teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JOVER, Ana. Inclusão: qualidade para todos. Nova Escola, São Paulo, V. 16, n. 123, p. 8- 17, jun. 1999.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SASSAKI, Romeu. Inclusão, constituindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Um só sistema, um só objetivo: a fusão entre a educação especial e a educação regular. Campinas: Unicamp, 1996.

VINH BANG. L' Intervention psychopédagogique. Archives de psychologie, n. 58, p.

ESTRANGEIRISMO: A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Kátia Andréia de Oliveira Brandão⁵⁴

Nilton Arlindo da Silva Filho Mazochin⁵⁵

Raquel Mazochin da Silva⁵⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo atestar se o fenômeno sociolinguístico estrangeirismo impulsionado pela globalização apresenta alguma ameaça ou risco para a Língua Portuguesa e à cultura brasileira, esclarecer se o ensino/aprendizagem é prejudicado pelo referido fenômeno, sendo que, a pesquisa bibliográfica e de campo foram desenvolvidas na cidade de Nova Brasilândia-MT, na Escola Estadual Padre José Maria do Sacramento, tendo como contribuições teóricas Demo(2000) no que se refere ao conhecimento prévio e de mundo, Freire(2002) prestando suporte referente a dignidade humana e a liberdade de expressão, e Faraco(2002) ilustrando a respeito das impurezas das línguas, esclarecendo que todos os idiomas são possuidores de estrangeirismos, sendo esses os pressupostos teóricos utilizados nesse trabalho. Quanto a metodologia utilizada nesse estudo foi pesquisa Bibliográfica e Pesquisa-ação. Os resultados das pesquisas apontaram que a Língua Portuguesa não está sob nenhuma circunstância ameaçada ou comprometida pelos fenômenos estrangeirismo e a globalização, ao passo que o trabalho comprovou que o ensino e a aprendizagem nas escolas são impulsionados a um patamar de melhor qualidade quando os estrangeirismos e os conhecimentos prévios são levados em consideração na hora de aprender e construir o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Estrangeirismo. Globalização. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article aims at verifying if the foreign - language sociolinguistic phenomenon driven by globalization presents some threat or risk to the Portuguese Language and the Brazilian culture, to clarify if the teaching / learning is impaired by the mentioned phenomenon, being that the bibliographical and field research were Developed in the city of Nova Brasilândia-MT at the Padre José Maria do Sacramento State School, supported by contributions (DEMO, 2000) regarding prior and world knowledge, (FREIRE, 2002) providing support regarding human dignity and The freedom of expression, and (FARACO, 2002) illustrating the impurities of languages, clarifying that all languages are foreigners, and these are the theoretical assumptions used in this work. The methodology used in this study was Bibliographic research and Action research. The research results pointed out that the Portuguese language is not under any circumstances threatened or compromised by the foreign phenomenon and globalization, while the work proved that teaching and learning in schools are

⁵⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / (Unopar) Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Educacional E Educação Infantil / Universidade de Candido Mendes.

⁵⁵ **Graduação:** Licenciatura em Língua Portuguesa Literatura- UNIGRAN.

⁵⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNITINS; Licenciatura em Letras – Língua Inglesa UFMT; Cursando Técnico em Gestão em Recursos Humanos UNIGRAN; **Pós-graduação:** Gestão Pública / FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá.

pushed to a higher quality level when foreign languages and Knowledge is taken into account when learning and building knowledge.

KEY WORDS: Foreign. Globalization. Portuguese language

1. INTRODUÇÃO

Em meados do século XIX com o desenvolvimento rápido do capitalismo o mundo começou a sofrer as consequências de um novo fenômeno cultural chamado globalização. De acordo com o contexto histórico da época, a busca desenfreada por poder econômico foi uma das molas propulsoras que alavancou esse fenômeno, fazendo dele um dos motivos de transformação na geografia, no comportamento humano, dentre outros aspectos.

Portanto, a constante aproximação de várias culturas também influenciou no comportamento das línguas em todo o mundo, onde uma forte integração de palavras de vários léxicos passou a ser compartilhadas em idiomas diferentes, possuindo o mesmo significado ou ganhando novas definições, dessa maneira o termo estrangeirismo refere-se a esse processo de incorporar palavras de outros idiomas em determinada língua.

É importante destacar também que a evolução dos idiomas ganhou maior força com a globalização, entretanto a transformação das línguas ocorreu desde os primórdios da humanidade, levando em consideração que a língua humana não é um instrumento desprovido de mudanças, pelo contrário, está em constante desenvolvimento assim como um organismo vivo que está sujeito a adaptações conforme o meio ambiente e suas inúmeras influências.

Intimamente ligado à globalização, o estrangeirismo também atua no processo de criação de novas palavras, na criação de novas expressões ou atribuições de novos sentidos para palavras já enraizadas no idioma ou em palavras importadas. Uma obra recente que vem contribuindo muito com os estudos relacionados ao estrangeirismo chama-se “Estrangeirismos - guerras em torno da língua”, a qual trata-se de um aglomerado de artigos reunidos e revisados por Carlos Alberto Faraco publicado em 2001, que explora muito bem a relação entre estrangeirismo e a ideia de que a língua portuguesa estaria ameaçada pelo referido fenômeno.

Por consequência pretende-se nesta pesquisa desmistificar a forma errônea como é tratado o estrangeirismo e o grande preconceito com relação aos seus efeitos na língua portuguesa e em inúmeros outros idiomas, tendo como ponto de partida, ao mesmo passo que sendo objeto de estudo a cidade de Nova Brasilândia, no interior do Mato Grosso.

2. REVISÃO DA LITERATURA – BASE TEÓRICA

Vários são os pesquisadores que contribuíram e contribuem nos estudos da linguística, a exemplo disso temos Carlos Alberto Faraco e Saussure que deixaram um legado incomensurável nesse ramo científico ao investigar a respeito do comportamento das línguas vivas e “mortas”, tentando averiguar como elas evoluem, como continuam a evoluir e o porquê muitas caíram em desuso, levando em consideração à forma que o idioma se relaciona com o meio e com o homem ao longo do tempo.

Para desvendar os mistérios do estrangeirismo, bem como, um de seus processos aceleradores que é a globalização, é necessário atentar-se a todos os fatos existentes acerca da história da humanidade e como as línguas no mundo se desenvolveram, uma vez que, apenas o estudo sincrônico não é suficiente para nortear esse processo.

Sendo assim é de suma importância estar atento no que se refere ao estudo diacrônico da língua e todas as ocorrências ao longo do tempo, pois dessa forma é possível compreender os caminhos que os idiomas tomaram até chegar à atualidade e tentar desvendar até onde e como iremos enfrentar as próximas mudanças que acontecerão.

2.1. A Importância do Estrangeirismo

É notório afirmar que ainda existe grande preconceito a respeito do estrangeirismo, visto que, até mesmo um projeto de lei foi tramitado em março de 2001 na Câmara dos Deputados de autoria do Parlamentar Aldo Rabelo tentando proibir o uso de estrangeirismos no Brasil, tal acontecimento balançou o cenário nacional da época e colocou em discussão até que ponto o estrangeirismo seria prejudicial para a cultura nacional brasileira e o idioma materno do país. Apesar de toda reviravolta o projeto foi barrado e não conseguiu sustentar-se por falta de apoio dos demais parlamentares, um grande número de linguistas, dentre eles Carlos Alberto Faraco manifestaram-se contra o referido projeto que foi considerado exagerado e sem necessidade, pois não possuía nenhum

embasamento importante e nem traria benefício algum para os cidadãos brasileiros. A problemática levantada nessa discussão apenas contribuiu e ao mesmo passo facilitou o entendimento de que estrangeirismo possui sua parcela de importância para o modo como a comunicação é estabelecida em vários graus e inúmeras instancias.

Dessa forma, é correto afirmar que o estrangeirismo desempenha papel importante, indicando que ao adotar palavras em seu léxico o idioma permanece forte, uma vez havendo estrangeirismos é sabido que o idioma é possuidor de falantes, ou seja, usuários que utilizam esse sistema linguístico para se comunicar, fator esse vital para qualquer idioma vivo.

A contribuição e os benefícios do estrangeirismo manifestam-se de várias formas, mesmo quando inúmeras palavras estrangeiras são acrescentadas na língua portuguesa mantendo sua grafia de origem ainda assim podemos perceber vantagens, pois de certa forma gera-se o enriquecimento vocabular, empregando termos estrangeiros que são capazes de atribuir sentido a expressões não existentes na língua portuguesa; por exemplo, palavras como: hardware, software, pen drive, blog, print, são termos oriundos de outros idiomas e foram incluídos em nossos dicionários por não possuímos palavras brasileiras capazes de substituí-los e ao contrário do que se possa imaginar em nenhum momento pode-se afirmar que isso venha a ser maléfico para nosso idioma, visto que, em se tratando de conhecimento, existe um enriquecimento linguístico explícito onde tais termos contribuem para a comunicação entre os falantes, sendo esse o principal propósito do idioma, transmitir informações entre os falantes de determinada língua.

Por sua vez a soberania do idioma português é novamente reafirmado quando encontramos o fenômeno neologismo presente nesse processo, bem como, quando palavras estrangeiras são adaptadas, ou “abrasileiradas” para a fonologia e a morfologia do nosso idioma, onde o termo Twitter ao entrar em contato com a cultura brasileira e seus falantes sofreu alterações e deu origem ao verbo tuitar, ao mesmo passo que a palavra blog originou o verbo blogar e dentre outras adaptações.

Ir contra o estrangeirismo é o mesmo que ir contra a evolução natural das coisas, a teoria evolucionista de Darwin que afirma que os seres vivos evoluem por processos seletivos e naturais foi muito usado como exemplo para explicar também a evolução dos idiomas. Segundo os estudos do inglês Charles Darwin (1809-1882) os seres vivos são capazes de se adaptarem de acordo com o meio ambiente que os cercam e somente os organismos mais fortes e preparados para enfrentar as

dificuldades e obstáculos naturais serão capazes de se reproduzirem ou perpetuar a espécie ao longo do tempo, conseqüentemente os idiomas devem ser comparados de acordo com essa teoria evolucionista, onde palavras pertencentes a determinado léxico precisam se adaptar de acordo com o meio, além de tentar permanecer perpetuando-se no cotidiano dos falantes; quando uma palavra deixa de ser usada em massa entende-se que tal termo caiu em desuso, ou segundo a teoria evolucionista de Darwin a referida palavra entrou em “extinção”.

É impossível afirmar que exista um idioma puro, uma vez que todos os idiomas sofrem influências internas e externas de outros, sem levar em consideração que não é possível sob nenhuma circunstância tentar aprisionar um idioma ou acorrenta-lo a fim de que possa obedecer a um senhor, o idioma é uma ferramenta usada por milhares de pessoas, sendo que cada falante possui uma parcela de domínio, tornando o idioma propriedade do coletivo, onde quem manda o que deve permanecer ou cair em desuso são os falantes de um modo geral, assim como afirma HALL (2006).

[...] A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa cultura e em nossos sistemas culturais (HALL, 2006, p. 40).

Um acontecimento que atesta essa afirmação do apogeu da cultura brasileira e seu idioma é o fato de que recentemente a palavra “Ricardão” que a pouco tempo poderia ser considerado o aumentativo de um substantivo próprio, hoje tornou-se um substantivo comum por ter sido uma expressão muito usada por nativos brasileiros. Em inúmeros dicionários de língua portuguesa inclusive o dicionário Aurélio o termo remete o significado: “amante da mulher casada ou comprometida”. Tal acontecimento só foi possível por conta do alto índice de falantes que passaram a usar a expressão e assim dando origem a mais um sinônimo da palavra amante.

Apesar de parecer que o estrangeirismo é uma ameaça para a língua portuguesa, é fundamental entender que esse fenômeno não tem a capacidade de destruir nenhum idioma, pelo contrário, sua manifestação indica que a língua está viva e em funcionamento, sendo moldada por seus falantes.

Portanto, o estrangeirismo é sinônimo de evolução lexical que aperfeiçoa o vocabulário e abre espaço para novas formas de se comunicar, sendo que, assim como Faraco afirma, não existe idioma sem a intervenção do estrangeirismo:

[...] Na visão alarmista de que os estrangeirismos representam um ataque à língua, está pressuposta a noção de que existiria uma língua pura, nossa, isenta de contaminação estrangeira. Não há. Pressuposta também está a crença de que os empréstimos poderiam manter intacto o seu caráter estrangeiro, de modo que somente quem conhecesse a língua original poderia compreendê-los (FARACO, 2002, p. 29).

A falta de conhecimento acaba gerando o preconceito acerca das mudanças ocorridas na estrutura da língua, tal incompreensão não deve existir, pois é impossível que uma língua em atividade permaneça estanque, sem ser alterada por seus falantes, mesmo porque segundo Ferdinand Saussure “... o tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal”.

Dentre inúmeros benefícios gerados pelo estrangeirismo, conclui-se que tal fenômeno é importante para a saúde linguística de todos os idiomas existentes e em funcionamento, sendo principalmente um dos indicadores de vitalidade e longevidade da língua em que ele se fizer presente, pois quanto mais esse fenômeno sociocultural se manifesta mais tem-se a certeza de que os falantes do referido idioma estão moldando o instrumento e a ferramenta própria de comunicação a seu modo e de acordo com suas necessidades.

O estrangeirismo ainda cumpre a importantíssima função de enriquecimento lexical, com o passar dos dias inúmeras palavras vão sendo acrescentadas na língua portuguesa, à medida que esse acréscimo vai sendo impulsionado pela globalização e auxiliado pelo neologismo, uma vez que, quanto mais palavras estrangeiras são incorporadas na língua portuguesa mais variedades de palavras são assimiladas com conceitos originais oriundos de seus respectivos idiomas ou conceitos novos criados a partir dos choques de culturas.

Portanto, não há como tentar incriminar o estrangeirismo ou tão pouco bani-lo de algum idioma, sempre deve-se levar em consideração que essa manifestação linguística é fundamental para o sistema de comunicação criado pelo homem, o estrangeirismo configura-se como elemento original, primordial para o funcionamento da comunicação, transmitir mensagens e propagar informações é sem sombra de dúvidas um compromisso da linguagem, da língua, do idioma e do estrangeirismo

2.2. Estrangeirismo, a Globalização e a Escola

Ao analisarmos a história da humanidade veremos que não existe idioma puro, isento de influências externas, todos os idiomas acabam gerando influências correlatas, sendo assim, os empréstimos de uma palavra ou outra sempre existiram, essa relação é completamente saudável e natural. Foi através de empréstimos e alterações semelhantes que o Latim, língua utilizada na Roma Antiga evoluiu e deu origem a outros cinco idiomas incluindo o português que conhecemos hoje, com essa afirmação conclui-se que o fenômeno sociocultural estrangeirismo é mais antigo do que se possa imaginar, não sendo um fenômeno exclusivo da globalização.

Entretanto, com o avanço das tecnologias de comunicação e o exacerbado crescimento do capitalismo a globalização tomou forma e dominou a vida do homem contemporâneo, abrindo meios para que o estrangeirismo se multiplicasse, principalmente através dos veículos de comunicação, uma vez que, a globalização se tornou fundamental nesse processo de aproximação de culturas, acumulação de capital e dentre outras características, tomando proporções inimagináveis nas décadas de 70 e 80 quando o fenômeno sócio linguístico estrangeirismo também ganhou força e foi fortemente impulsionado, adentrando com mais veracidade a cultura brasileira e a Língua Portuguesa.

A globalização também passou a influenciar as formas de ensino e aprendizagem no mundo, a tecnologia foi grande contribuinte do estrangeirismo, pois através dela, novas formas de pensar e agir foram introduzidas nas realidades escolares do nosso país e com elas palavras estrangeiras permearam nosso léxico. Por conseguinte, as culturas começaram a se tornar culturas em comum e pessoas de diferentes partes do globo terrestre começaram a compartilhar a mesma forma de pensar impulsionando gírias e modismos principalmente entre as faixas etárias mais jovens compreendendo estudantes do ensino médio e fundamental.

Não se pode deixar de lembrar que a globalização sobretudo também é impulsionada pela economia mundial, por consequência disso, a cultura, a tecnologia, os hábitos, modismos, bem como, o idioma e os estrangeirismos mais importados mediante a crista da onda da globalização são os dos países que mais dominam com seu capital a globalização.

Nessa vertente de pensamento, o país dos Estados Unidos da América sendo atualmente uma das principais economias mundiais e consecutivamente maior provedor de cultura no mundo

estando no centro da globalização tornou-se referência para demais países importando sua tecnologia, massificando a cultura pop, influenciando principalmente os jovens e acima de tudo sendo ícone de educação, desenvolvimento tecnológico e provedor de palavras que muitas vezes não possuem tradução para outros idiomas contribuindo com os empréstimos linguísticos.

Dentro das escolas a globalização trouxe reflexos no modo como os jovens se comportam, aumentando as possibilidades de criação de gírias e dialetos próprios da juventude, levando em consideração vários outros idiomas que acabaram influenciando nesse processo, principalmente o inglês que mais emprestou vocábulos para os modismos e dentre outras tendências; gírias como like, best friends, selfie, são expressões originárias da língua inglesa que permearam nosso idioma e fizeram sucesso principalmente entre os jovens.

Conservadores como o deputado Aldo Rabelo podem afirmar que esse fenômeno de modismos e gírias oriundas de outros idiomas são prejudiciais para o ensino/aprendizagem nas escolas, entretanto esse pensamento só sustenta a ideia de xenofobia e outros tipos de preconceito. Levar em consideração pensamentos como o do Deputado seria o mesmo que retroceder quinhentos anos de nossa história e retornarmos para o período do Brasil colonial, visto que, em pleno século XIX não estar aberto para conhecer novas culturas e acreditar que exista algo puro, sem sombra de dúvidas é um pensamento completamente ingênuo e ignorante, desprovido de qualquer senso de lógica, ao mesmo passo, torna-se claramente uma tentativa de praticar e influenciar a xenofobia em vários graus, em outras palavras, ódio ou aversão de tudo que tem origem de outro lugar, ou outra nação e de certa forma tudo isso vem sendo sustentado por pensamentos como os do Deputado

Não há a menor possibilidade de haver alguém ou algo cem por cento puro, proveniente de uma única origem, a começar pela cultura que os brasileiros defendem e muitas vezes “protegem” e se esquecem que a cultura dita brasileira foi construída a partir da junção de outras tantas culturas, de outros tantos povos que vieram trabalhar voluntária ou involuntariamente em solo sul-americano. O que conhecemos por cultura brasileira, ou o que conhecemos por língua portuguesa em tempos remotos não passaram de estrangeirismos que esmagaram as culturas existentes no território que hoje compreende o Brasil, os indígenas foram massacrados, muitas vezes dizimados e obrigados a aderirem uma cultura que nunca fora deles, sem nem se questionar se o estrangeirismo seria viável

ou saldável para suas culturas já tão bem difundidas e estabelecidas a centenas de anos à frente da cultura e o idioma português.

Todas essas informações devem ser levadas em consideração no momento do ensino aprendizagem nas escolas, não podendo ser esquecido um único detalhe por menores que seja. É responsabilidade dos professores e alunos construir um conhecimento aberto e flexível para entender os efeitos da globalização, aproveitar todos os seus benefícios, transformá-los em informações para perpetuar a cultura dita brasileira sem menosprezar as demais culturas, aproveitando todas as possibilidades dos estrangeirismos.

Os profissionais da área da educação devem estar preparados para lidar com as várias e divergentes culturas e idiomas sem esquecer que todo ser humano é dotado de uma parcela de conhecimento particular e único, que precisa ser descoberto e bem aproveitado, uma vez que, é nas escolas o ambiente perfeito para dar início a integração, o fim do preconceito e a intolerância.

Sendo assim, com relação ao ensino da língua portuguesa nas escolas frente o estrangeirismo, deve-se compreender que todos os alunos possuem um conhecimento prévio, que trazem de seus lares, de suas experiências pessoais, esse conhecimento de mundo também é proveniente da internet e dos efeitos da globalização, é notório que um profissional da língua portuguesa não deve ignorar esse conhecimento trazido pelo aluno, pelo contrário, esse conhecimento deve contribuir na hora de ensinar a língua materna, portanto o professor precisa ter a sabedoria de perceber, e usar a favor os efeitos da globalização, para que seus alunos possam aprender seu próprio idioma e outras línguas estrangeiras; segundo essa visão Demo (2000) afirma que:

[...] não existe tábua rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora. (DEMO 2000, p.32).

Não existindo analfabetismo absoluto, visto que, não existe sequer alguém que não saiba nada e não possa contribuir com o conhecimento, entende-se que o estrangeirismo pode ajudar o ensino/aprendizagem nas escolas, sendo que, cada ser humano traz consigo uma contribuição para o léxico, esse conhecimento deve ser valorizado, e usado a favor da propagação da língua materna da valorização da cultura nacional e o aprendizado das demais culturas espalhadas pelo mundo.

Toda cultura é provedora de conhecimento, essa variedade de culturas, bem como, as inúmeras formas de pensar precisam ser usadas dentro das escolas; as inúmeras línguas e idiomas podem ser integradas sem nenhum tipo de preconceito, para assim emancipar e libertar a educação das formas conservadoras e escravistas do saber, levando em consideração que as várias formas diferentes de falar e se expressar em nenhuma circunstância podem prejudicar o conhecimento gerado nas escolas, pelo contrário podem contribuir e culminar em uma educação de respeito embasada na igualdade. É imprescindível que todos os conhecimentos não sejam menosprezados sob nenhuma circunstância, todo conhecimento prévio precisa ser ouvido e aproveitado, bem como, todas as pessoas precisam ser reconhecidas em sua dignidade humana por direito.

É nas escolas que as realidades podem ser transformadas e nesse ambiente escolar que as oportunidades de aprendizado se criam e se multiplicam, os estrangeirismos, as diversas culturas não podem ser transformadas em ignorância e xenofobia pelo simples fato do medo ao novo. Através das escolas e seus profissionais preparados que todo o medo ignorante entrelaçado a falta de compreensão precisa ser aniquilado.

Nessa linha de pensamento Freire (2002) afirma:

[...] Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2002, p. 193)

A ilusão de que tudo deve ser completamente igual é uma mentira existente na mente de pessoas que tentam controlar todas as coisas e temem ficar para trás porque possuem mentalidade incapaz de compreender as maravilhas da evolução e com isso a cultura de tentar destruir o que é diferente vai se propagando, gerando extremo preconceito ao que não é igual ao considerado “comum” persistindo em fazer-se soberana perante a cultura do compreensível e do desenvolvimento.

A ditadura militar brasileira desfez-se a alguns anos, bem como, a ditadura nazista foi derrubada a algumas décadas, entretanto muitas pessoas precisam derrubar as ditaduras ainda em funcionamento em suas mentes, pois, mais triste do que o holocausto a perseguição e a ditadura, é a ditadura imposta por pessoas que acham poder ter o direito de controlar o conhecimento e a sabedoria.

Em nenhum grau o estrangeirismo deve ser proibido, o conhecimento e o desenvolvimento intelectual é um direito básico, como o de ir e vir, se alimentar e poder pensar como bem entender. As escolas, a globalização e os estrangeirismos precisam ser usados como arma para a construção do ensino aprendizagem, sendo que jamais pode ser em hipótese alguma aprisionado ou proibido, isso seria o mesmo que lutar em uma ditadura contra o desenvolvimento e a ordem natural das coisas.

3. ANÁLISE DOS DADOS

As pesquisas desenvolvidas na Escola Estadual Padre José Maria do Sacramento na cidade de Nova Brasilândia-MT, sustentaram-se principalmente por meio de observações com a finalidade de detectar em ambiente escolar quais são as influências do estrangeirismo frente a globalização na língua portuguesa, além de desmistificar o quão prejudicial o estrangeirismo é para a língua materna dos brasileiros.

3.1. Estrangeirismos na Escola Estadual Padre José Maria do Sacramento

Durantes os dias 06 a 24 de março de 2017 foram observados 25 alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Padre Jose Maria do Sacramento, dentre as observações foram levados em consideração o material didático utilizado com os alunos, o plano de aula dos professores de língua Portuguesa, o uso de tecnologias dentro de sala de aula, bem como, as opiniões dos alunos colhidas através de atividades complementares e de opiniões e contribuições feitas de forma oral e espontânea.

Nos dias de pesquisa os alunos serviram como objeto de estudo e ao mesmo tempo foram pesquisadores que investigaram juntamente com a problemática tentando desvendar se o estrangeirismo é de fato um vilão para a cultura brasileira e sua língua materna. De imediato os alunos foram submetidos a realizarem oralmente uma interpretação de texto a respeito da canção de autoria de Zeca baleiro e Zeca Pagodinho o *Samba do Approach*, a referida canção é um samba cômico repleto de palavras oriundas do inglês, o intuito da pesquisa nesse momento era detectar a quantidade de palavras que à primeira vista sem consultas aprofundadas os alunos conseguiriam reconhecer.

O resultado da pesquisa apontou que das vinte e oito expressões oriundas da língua inglesa 75% delas foram reconhecidas ou já foram vistas em aplicações variadas no cotidiano de cada aluno,

mesmo com 25% das palavras não sendo reconhecidas em sua maioria, todos os alunos alegaram ter entendido o significado embutido na canção.

Ao final do balanço geral foi perguntado aos alunos se a canção soava de forma estranha aos ouvidos e qual a crítica contida nos versos. Todos os alunos responderam em coro que apesar de cômica, a canção continha a função de alertar as pessoas de que a Língua portuguesa está correndo o risco de perder espaço para os estrangeirismos e em particular para o idioma inglês.

3.2. O Estrangeirismo Deturpa a Língua Portuguesa

Quando os alunos foram questionados se o estrangeirismo deturparia a língua Portuguesa a maioria deles respondeu com velocidade que tal fenômeno é sem sombra de dúvidas um perigo para a cultura brasileira e o idioma materno nacional. Em seguida os alunos foram convidados a lerem alguns fragmentos da carta Pero Vaz de Caminha, nos trechos ficaram evidentes e passível de ser entendido como o Brasil era antes de efetivamente tornar-se colônia povoada por portugueses, foi enaltecido a cultura indígena, bem como, o comportamento e o idioma dos nativos que habitavam a região.

Em ato contínuo os alunos ainda foram apresentados a alguns trechos da obra escrita e organizada pelo linguista Carlos Alberto Faraco, o livro *Estrangeirismos: Guerra em torno da língua* que se trata de um apanhado de artigos revisados e reunidos pelo estudioso na intenção de desmistificar a lenda existente de que o estrangeirismo seria uma ameaça para a língua portuguesa.

Com o término dessa pesquisa todos os alunos chegaram à conclusão de que o estrangeirismo na verdade não chega a ser uma ameaça a língua portuguesa ou a nenhum outro idioma, pelo contrário segundo os materiais analisados e comparando a história diacrônica das línguas, tal fenômeno na verdade torna-se a garantia de que o idioma está em perfeito estado de conservação e funcionando a todo vapor ressaltando as justificativas do neologismo e outras diversas manifestações linguísticas.

Entender o fato de que o estrangeirismo sempre existiu é algo importantíssimo para sanar a imensa ignorância a respeito do tabu de que o estrangeirismo poderia de alguma forma destruir o idioma e a cultura do Brasil, se levarmos em consideração que o estrangeirismo sempre existiu e percebermos que no início do século XX o idioma que mais emprestava vocábulos para o português

era a língua francesa e nem por isso o idioma Português de lá pra cá perdeu sua identidade ou modificou-se ao ponde de ser destruído, pelo contrário apenas o fortificou e o deixo a nível lexical mais rico e mais forte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer um apanhado bibliográfico juntamente com uma pesquisas-ação desenvolvida na cidade de Nova Brasilândia no Estado de Mato Grosso, tendo como intuito provar a importância do fenômeno sociocultural estrangeirismo, tal qual, provar de forma sucinta se o estrangeirismo e a globalização apresentam de alguma forma ameaça para a existência e a continuidade da língua portuguesa e a cultura do Brasil, levando em conta as relações desse fenômeno com a globalização e o neologismo que também foram relevantes para a compreensão e a resolução da problemática.

O estudo resolveu o questionamento diagnosticando que o estrangeirismo não possui a capacidade para deturpar a língua portuguesa e destruir a cultura brasileira, uma vez que, o idioma materno utilizado no Brasil é forte o suficiente para manter-se vivo por intermédio de sus falantes, ao passo que a pesquisa ainda garantiu que o idioma e as línguas são propriedade dos falantes e possuem a função de estabelecer acima de tudo a comunicação, podendo ser moldada de acordo com os seus usuários, ou seja; a língua e os idiomas servem ao coletivo e se transformam de acordo com as necessidades do grupo.

Dessa forma, a pesquisa ainda contribuiu abrindo e ampliando o conhecimento acerca da linguística e a relação existente entre os diversos meios de comunicação criados pelo homem, em especial a língua e os idiomas. Foi possível entender que os empréstimos linguísticos existem a milhares de anos e fazem parte de um ciclo natural, entretanto fortemente impulsionado e intensificado pela globalização nas últimas décadas.

Ainda foi exaltado o comportamento da globalização e os meios de propagação mais utilizados por esse fenômeno, enaltecendo a tendência massificadora de popularizar a cultura, a economia, e as expressões linguísticas, citando o idioma Inglês como um dos mais importantes e maior provedor de empréstimos linguísticos para outras línguas, inclusive para o Português.

Sendo assim, foi confirmado a tese de que a língua portuguesa não está sendo ameaçada pelo estrangeirismo, da mesma maneira que o estrangeirismo não apresenta perigo para o ensino/aprendizado do idioma materno nas escolas; a referida hipótese pode ser confirmada levando em consideração a pesquisa estabelecida na Escola Estadual Padre José Maria do Sacramento e as contribuições teóricas atestadas na revisão de literatura.

Não sendo descobertos outros problemas a metodologia de pesquisa mostrou-se eficiente contribuindo com a resolução e comprovando que o estrangeirismo é sem sombra de dúvidas um processo natural existente no decorrer da história diacrônica das línguas no mundo, indicando que a evolução acontece em todos os aspectos até mesmo nos idiomas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diário da Câmara dos Deputados**. Projeto de Lei no. 1676, de 1999, p. 52060-52063, 4 de novembro de 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo. Cortez e Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e modificações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ORIENTAÇÃO E INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Sidiléia Chaves de Souza⁵⁷

Rebeca Sara Serra Costa Nascimento⁵⁸

Nilza Neves Santana Saraiva do Nascimento⁵⁹

Taysa Delarcos de Oliveira⁶⁰

RESUMO

O desafio de ensinar e ter que alcançar resultados coloca em xeque a capacidade de fazer o aluno aprender independentemente das suas dificuldades. É comum que o professor se sinta impotente diante de um aluno com dificuldades, por isso é necessário que ele tenha acesso à informações que o leve à maneira correta de intervenção diante dos problemas na sala de aula. As dificuldades de aprendizagem podem ser temporárias ou persistir durante todo o processo de escolarização, quando isso acontece, é classificada como distúrbio. Caso não tenha a intervenção adequada, essas dificuldades poderão acarretar sérias complicações na vida adulta. Os principais problemas de aprendizagem apresentados nesse trabalho foram a Dislexia e a Discalculia, que são os dois mais comuns. O neuropsicopedagogo é o profissional, que junto com uma equipe multifuncional da área médica, buscará a intervenção adequada de acordo com o diagnóstico apresentado direcionando o trabalho a ser realizado com esse aluno junto a equipe docente. Ele possui a capacidade de compreender a relação entre o cérebro, a aprendizagem e o processo cognitivo. O presente estudo tem o caráter qualitativo com base na leitura de livros e artigos científicos, assim como do código de ética técnico do profissional da neuropsicopedagogia. Objetiva-se analisar a importância da identificação de problemas de aprendizagens na sala de aula a partir dos conhecimentos neuropsicopedagógicos e identificar estratégias de intervenção de acordo com as principais dificuldades encontradas relacionando as áreas do cérebro responsável pela atividade desenvolvida.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem. Intervenção Neuropsicopedagógica, Dislexia e Discalculia.

⁵⁷Graduada do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará do Baixo Tocantins Cametá flexibilizado em Tucuruí-PA e em Letras- Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa da Universidade Anhanguera-Uniderp, e-mail: sidileia28@gmail.com.

⁵⁸Graduada do curso de pedagogia da Faculdade Panamericana de Ji-Paraná - UNIJIPA, e-mail: rebecasara5@gmail.com.

⁵⁹Graduada do curso de Recursos Humanos e Pedagogia na UNOPAR em Sapezal-MT, e-mail: nilzaneves.s@hotmail.com.

⁶⁰Graduada do curso de pedagogia da Faculdade Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas, e-mail: taysadelarcosoli@gmail.com.

ABSTRACT

The challenge of teaching and having to achieve results calls into question the ability to make the student learn regardless of their difficulties. It is common for the teacher to feel powerless in the face of a student with difficulties, so it is necessary for him to have access to information that leads him to the correct way of intervening in the face of problems in the classroom. Learning difficulties can be temporary or persist throughout the schooling process, when this happens, it is classified as a disorder. If you do not have the proper intervention, these difficulties can lead to serious complications in adult life. The main learning problems presented in this work were Dyslexia and Dyscalculia, which are the two most common. The neuropsychopedagogue is the professional who, together with a multifunctional team in the medical area, will seek the appropriate intervention according to the diagnosis presented, directing the work to be carried out with this student along with the teaching team. He has the ability to understand the relationship between the brain, learning and the cognitive process. The present study has a qualitative character based on the reading of books and scientific articles, as well as the technical code of ethics of the professional in neuropsychopedagogy. The objective is to analyze the importance of identifying learning problems in the classroom based on neuropsychopedagogical knowledge and to identify intervention strategies according to the main difficulties found relating the areas of the brain responsible for the activity developed.

Keywords: Learning difficulties. Neuropsychopedagogical Intervention, Dyslexia and Dyscalculia.

1. Introdução:

A neuropsicopedagogia é a ciência que estuda o sistema nervoso central buscando entender o comportamento humano e o processo de aprendizagem. Ela relaciona os conhecimentos da neurociência com a psicologia e a pedagogia para explicar as estruturas orgânicas, cognitivas, emocionais e sociointerativas do sujeito.

De acordo com o Artigo 10º do Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia através da resolução SBNPp N° 03:

[...] A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia que tem como objeto formal de estudo a relação entre cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar. (BRASIL, 2014, p. 6).”

Esses conhecimentos são fundamentais para entender o aluno de forma mais objetiva traçando estratégias voltadas para o desenvolvimento cognitivo de cada um.

A neuropsicopedagogia busca entender o cérebro humano identificando seu funcionamento. Ela usa esses conhecimentos para entender o sujeito e suas dificuldades de aprendizagem. Segundo Teruel (2017, s/p):

A Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que interage de modo coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas: Psicológicas, Pedagógicas, Sociológicas, Antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Diante das palavras do autor, temos como objetivo investigar importância dos conhecimentos neuropsicopedagógicos na identificação de dificuldades e transtornos de aprendizagem encontrados na sala de aula, assim como analisar a importância da identificação desses problemas afim de traçar estratégias de intervenção de acordo com os principais obstáculos encontrados relacionando as áreas do cérebro responsável pela atividade desenvolvida.

Para investigar importância dos conhecimentos neuropsicopedagógicos na identificação das dificuldades de aprendizagem, será realizado uma pesquisa descritiva buscando autores que tratam do tema, assim como pesquisas já realizadas sobre o assunto. Segundo Gil (1999, s/p.), apud Oliveira (2011, p. 21), “as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

De posse das informações encontradas será realizado uma análise dos dados explicado aspectos relevantes relacionados a neuropsicopedagogia voltado pra resolução de dificuldades de aprendizagem. Por esse motivo a pesquisa será também explicativa. Segundo Gil (1999, s/p.) apud Oliveira (2011, p. 22), “a pesquisa explicativa tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno.”

Quanto a abordagem, essa pesquisa será qualitativa, pois buscará analisar características específicas dos problemas encontrados na aprendizagem levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, assim como estratégias de intervenções para aumentar os rendimentos dos educandos.

Para aquisição dos dados será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da neuropsicopedagogia como ferramenta no processo de ensino aprendizagem com o intuito de encontrar caminhos a fim de sanar problemas relacionados com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. A base de dados será pesquisada em livros, artigos, bibliotecas virtuais, periódicos, monografias especializadas e no Google Acadêmico.

Portanto, a partir dos referenciais encontrados serão selecionados os temas dos capítulos de forma a contemplar os objetivos do presente estudo. Esse trabalho se delimitará a desenvolver um referencial teórico que auxiliará os professores a entender a importância dos conhecimentos neuropsicopedagógicos na identificação das crianças com dificuldade de aprendizagem, possibilitando o procedimento correto diante dos problemas, traçando estratégias de acordo com o desenvolvimento neuropsicocognitivo de cada aluno para alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos.

2. Importância dos Conhecimentos Neuropsicopedagógicos para Aprendizagem

O cérebro humano tem o funcionamento complexo, por muito tempo foi objeto de estudo apenas da área médica. As cobranças por um atendimento educacional mais eficiente levaram à necessidade de maiores capacitação dos profissionais envolvidos. Para conseguir sanar as dificuldades encontradas, a pedagogia precisou contar com a psicologia e a neurociência. Tendo em vista que essas especialidades têm o seu atendimento voltado apenas para os desenvolvimento cognitivo de maneira geral, a educação necessitou de um profissional que atendesse o aluno de forma direcionada para a aprendizagem que entendesse do funcionamento cerebral voltado para as especificidade de cada aluno. Para sanar essas dificuldades a pedagogia buscou apoio na Neurociência. Segundo Neri (2017, p. 27):

[...] Neurociência e educação se fundiram de forma eficaz na pedagogia contemporânea. Ambas as ciências se complementam e transformam a antiga realidade onde os alunos eram rotulados ou segregados simplesmente pela falta de conhecimentos específicos das entidades escolares sobre o assunto em foco. Diante das informações adquiridas no tocante ao funcionamento do cérebro e suas especificidades fica mais compreensível sanar algumas situações-problema que por tanto tempo foram negligenciadas.

Os conhecimentos neuropsicopedagógicos são fundamentais para uma prática escolar bem-sucedida, através dele é possível entender o educando sob a ótica do funcionamento cognitivo

entendendo o modo de aprender de cada um. Tendo em vista que cada indivíduo é único, o modo de ensinar precisa ser direcionado de maneira diferenciada atendendo cada especificidade.

Segundo Hennemann, (2013, s/p.) “A função do neuropsicopedagogo institucional é justamente esta, a de propor novos olhares educativos, pautados na neurofisiologia do indivíduo que aliadas às práticas pedagógicas vão procurar a facilitação da aprendizagem, além de identificação e redução dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade.”

Além de entender o processo ensino aprendizagem de forma geral, a neuropsicopedagogia tem sido fundamental no atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem. Os profissionais com esses conhecimentos são capazes de identificar os problemas de aprendizagem atuando diretamente na origem, sanando-as ou melhorando as condições de aprendizagem.

[...] Sabe-se que a importância de ter um profissional de neuropsicopedagogia no contexto educacional possibilita uma avaliação e intervenção antecipada relacionada aos transtornos de aprendizagem. Pois o neuropsicopedagogo recebe na sua formação toda orientação sobre o funcionamento do sistema nervoso e quais as implicações que comprometem a aprendizagem quando o mesmo apresenta prejuízo no seu funcionamento. Então a neuropsicopedagogia compõe-se justamente do conduzir, do acompanhar o indivíduo em todo seu processo de aprendizagem, preocupando-se com o todo. (ROSÁRIO; ROSÁRIO; SANTOS, 2018, s/p.)

Entender a função e a importância da Neuropsicopedagogia no contexto escolar possibilita a construção de intervenções sólidas aos problemas encontrados formando seres humanos capacitados para prosseguir nos estudos e cidadãos capazes de ter um bom relacionamento consigo mesmo e com os outros.

[...] No campo interventivo, a neuropsicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico. Sua contribuição se dá pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais. Ela busca ainda, compreender o processo cognitivo do sujeito aprendente, desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações na aprendizagem humana (LIMA, 2017, p. 78)

A sala de aula é um espaço heterogêneo, onde alunos e professores reúnem-se diariamente com o objetivo de ensinar e aprender. Por si só, já é visto de maneira diferente por cada sujeito envolvido. É o espaço onde os contrastes serão ressaltados de maneira drástica. Por esse motivo o

conhecimento neuropsicopedagógico adquirido pelo professor poderá ajudar a entender e direcionar o aluno para um melhor rendimento.

As dificuldades são comuns e diárias, conteúdos e rotinas costumam tomar conta da maioria dos alunos. Nesse contexto, o modo de ensinar do professor só estará sendo questionado quando a maioria dos alunos deixam de absorver determinado conteúdo, caso contrário ele tende a seguir a rotina.

O aluno com dificuldade, geralmente, dependendo das condições da escola, vai tendo a necessidade de mais tempo com o professor, aulas de reforço, entre outras opções. Se for uma dificuldade comum, com a mudança de didática ou a investigação das causas do problema e uma possível intervenção, o aluno volta a acompanhar a turma.

Os conhecimentos neuropsicopedagógicos possibilitam um atendimento mais objetivo, focando diretamente nos motivos e origem do não aprendizado, ele é extremamente importante para a qualidade do atendimento escolar possibilitando o desenvolvimento do aluno de forma mais eficiente. Através dele é possível realizar atividades envolvendo não só a escola, mas também a família.

2.1. Principais Dificuldades de Aprendizagem Possíveis Estratégias de Intervenção a Partir da Atuação Neuropsicopedagógica

2.1.1. Dificuldades de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são passageiras, podendo ser associado à mudança de escola, troca de professor, nascimento de um irmão, separação dos pais, perda de um familiar, falta de sono, problemas de saúde, entre outros. Quando as dificuldades persistem mesmo mudando se didática ela é considerada um Transtornos de Aprendizagem que está associado à um histórico de dificuldades de aprendizagem em toda a trajetória escolar do aluno.

A presença do neuropsicopedagogo é importante, pois ele tem conhecimento do funcionamento cerebral assim como acesso a formas diferenciadas de identificação de estratégias de aprendizagem a partir da dificuldade encontrada.

[...] No espaço escolar, o neuropsicopedagogo intervém através da compreensão das estruturas cerebrais envolvidas na aprendizagem humana, percebendo de que forma o cérebro gerencia a construção do saber humano, do comportamento emocional, o mapeamento dos transtornos neuropsiquiátricos e estímulo a novas sinapses para uma aprendizagem significativa, contribuindo para a melhoria na ação do professor e na aprendizagem da criança (LIMA, 2017, p. 78).

O neuropsicopedagogo é capaz de identificar se o problema e/ou distúrbio de aprendizagem tem origem neurobiológica ou se é causado por um problema de origem ambiental relacionada com o meio que a criança está inserida. Esse profissional tem competência suficiente para além de desenvolver estratégias, verificar se existe a necessidade do atendimento médico.

As dificuldades de aprendizagem apresentam um motivo bem definido que pode ser descoberto pelo neuropsicopedagogo através de um mapeamento da forma de como a criança aprende, a partir desse processo é possível traçar estratégias de aprendizagem para melhorar seu rendimento. A identificação das causas por trás do “não aprender” pode nos permitir elaborar um diagnóstico.

Vale a pena ressaltar que a dificuldade de aprendizagem é apenas sintoma de um problema muito maior, pode ser classificada como a ponta do “Ice Berg” que é a parte visível do problema. Para solucionar de maneira eficaz é necessário um estudo detalhado. O professor assim como o neuropsicopedagogo precisa ter consciência de que nem todos os problemas pessoais dos alunos não vão ser resolvidos e que independentemente deles é necessário que o aluno prossiga na sua trajetória acadêmica, por isso, é necessário que a equipe pedagógica trabalhe em conjunto para encontrar meios de melhorar o atendimento desse aluno.

As dificuldades de aprendizagens; “Podem ser causadas por problemas passageiros como por exemplo, um conteúdo escolar, que nem sempre oferece à criança condições adequadas para o sucesso.” Relvas, (2008, p. 53-54) Apud Hennemann (2012)

Para Fonseca (2005) Apud Hennemann (2012), “dificuldade de aprendizagem é um termo mais global e abrangente com causas relacionadas ao sujeito que aprende aos conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino, ao ambiente físico e social da escola.”

Solucionado ou amenizado o problema, o aluno volta à aprender, seja por resolução de problemas pessoais ou por mudanças na didática. Mas é comum que mesmo tratando os problemas como dificuldades de aprendizagem, eles persistam por muito mais tempos, diante desse fato é

necessária uma investigação profunda para descobrir se essa dificuldade pode ser considerada um transtorno para o aluno.

2.2. Transtornos de Aprendizagem

Os transtornos de aprendizagem são dificuldades profundas que nem sempre estão associadas à uma doença, mas representa incômodo para o aluno. Eles não possuem uma única causa podendo ser resultados de aspectos biológicos, alterações psíquicas, ou podem ser de ordem psicológicas. Pode depender também de como o sujeito se comporta e interage com o ambiente. Os transtornos de aprendizagem também são também conhecidos como distúrbios de aprendizagem.

De acordo com o Instituto ABCD, uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) que se dedica, desde 2009, a gerar, promover e disseminar projetos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem:

[...] Os transtornos de aprendizagem decorrem de uma somatória de eventos e sofrem influência da genética e das condições da gestação e do nascimento. De uma forma geral, podemos dizer que nessas pessoas o cérebro funciona de um modo diferente das demais, interferindo de forma negativa na aprendizagem formal. Os transtornos específicos de aprendizagem podem ser divididos em três grandes grupos com base nos principais prejuízos apresentados:

- Transtorno específico de leitura.
- Transtorno específico da escrita.
- Transtorno específico das habilidades matemáticas.

Vale lembrar que um mesmo indivíduo pode apresentar dificuldades em mais de um domínio. Na realidade, em 40% dos casos de transtorno de aprendizagem, existe a combinação de mais de uma dificuldade específica (chamamos isso de comorbidade). (WEINSTEIN, M. A, 2018. p. 28)

2.2.1 Dislexia

O aluno dislexo continua com capacidade cognitiva preservada mantendo a capacidade de aprender todas as funções sociais e até altas habilidades. Quando bem diagnosticado e trabalhado nas áreas corticais favoráveis e com estratégias de intervenções e adequadas, terá rendimento escolar normal.

[...] A dislexia é um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou má formação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral. De acordo com as autoras, pode-se entender que os transtornos de aprendizagem apresentam em seu espectro os fatores genéticos como desencadeantes e os fatores psicológicos, pedagógicos, socioeconômicos e culturais como agravantes (DEUSCHLE e CECHELLA, 2009, p. 194).

Segundo Edir, Matos e Meira (2013, s/p), “a dislexia é uma das principais doenças relacionada com disfunção no processo da linguagem. Atualmente sabe-se que sua patogenia tem origem congênita e a gravidade dos efeitos adversos dessa doença recebe influência do meio sociocultural em que o indivíduo vive.”

[...] A leitura, como um processo, requer de sistemas sensoriais, motores além de aspectos neurológicos, psicológico, socioculturais, socioeconômicos, educacionais entre outros e está também associada à atenção e a memória. Depende de mecanismos visuais e auditivos e para que seu aprendizado, juntamente com o da escrita, ocorra de forma eficiente é preciso que as áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento dessas habilidades estejam em correto funcionamento e de forma integrada. A falha em alguma dessas áreas possibilita o aparecimento de alterações na leitura ou na escrita^[4,5,6]. Como a linguagem é o resultado do trabalho conjunto de várias redes neuronais que estão interligadas, onde participam estruturas corticais, subcorticais e suas conexões, as alterações da linguagem dependem da estrutura lesada. (EDIR, MATOS e MEIRA, 2013, s/p.)

Os transtornos específicos da escrita podem ser descritos como disgrafia e/ou disortografia. Eles estão associados à dislexia quando o aluno não consegue processar os fonemas e conseqüentemente não consegue escrever. Esses problemas também podem ser causados pela má alfabetização e/ou dificuldade de concentração, nesse caso a memória auditiva de curto prazo pode estar comprometida.

O aluno com disgrafia apresenta uma escrita ilegível decorrente de dificuldades no ato motor de escrever, alterações na coordenação motora fina, ritmo, e velocidade do movimento. Enquanto o aluno com disortografia, comete erros na transformação do som em símbolo gráfico que lhe corresponde.

[...] Dentro do espaço escolar, o neuropsicopedagogo tem uma visão sobre as relações entre aprendizagem e as estruturas cerebrais, que danificadas, provocarão alguma dificuldade de aprendizagem. A priori, ele realiza as mesmas atividades estabelecidas para o profissional da Psicopedagogia, mas como sua formação vai além, ele busca intervir, através da compreensão das estruturas cerebrais envolvidas na aprendizagem humana, percebendo de que forma o cérebro gerencia a construção do saber humano, do comportamento emocional, o mapeamento dos transtornos neuropsiquiátricos e estímulo a novas sinapses para uma aprendizagem significativa. (LIMA, 2017 p. 90)

Não existe uma fórmula para levar o aluno léxico a aprender, cada pessoa aprende diferentemente da outra. O importante é trabalhar em conjunto com outros profissionais.

Segundo Deuschle e Cechella, (2009 p. 199), “o tratamento deve ser centrado na reeducação da leitura e escrita, abordando os aspectos envolvidos. O profissional, fonoaudiólogo ou

psicopedagogo, treinado para trabalhar com dislexia, parte de um diagnóstico completo, necessário para que seja feito um planejamento para cada etapa, seguindo uma cronologia adequada.”

A intervenção dependerá do diagnóstico, pois será elaborado um plano para levar o aluno a aprender usando as áreas cerebrais intactas e estimulando as áreas comprometidas, dessa maneira espera-se que o aluno aprenda melhor e tenha o esperado sucesso escolar.

[...] crianças e adolescentes disléxicos podem alcançar o sucesso escolar, bem como ter atividades profissionais apoiadas na leitura e na escrita, estando o sucesso acadêmico relacionado ao apoio recebido na escola, na família e de profissionais especializados. Quanto à intervenção pedagógica, os sujeitos com distúrbios de leitura e escrita devem participar de atividades que possam promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Deve-se ressaltar ainda, que a identificação precoce da dislexia é importante porque o cérebro apresenta maior plasticidade em crianças pequenas e é potencialmente mais maleável para um redirecionamento dos circuitos neuronais (DEUSCHLE e CEHELLA, 2009 p. 199),

Quanto mais cedo a intervenção acontecer, melhor será o desenvolvimento e sucesso acadêmico dessa pessoa.

2.2.2 Discalculia

O Transtorno específico das habilidades matemáticas é conhecido como discalculia. Ele é definido como uma turbulência neurológica que afeta a capacidade de lidar com os números. Não existe uma causa única para se justificar as dificuldades com a linguagem Matemática, mas a primeira hipótese pode estar associada à didática do professor.

Para Vorcaro, (2007 p. 650) apud Gomes, (2018, s/p) “a discalculia, como dito, abarca problemas para entender conceitos matemáticos, onde números são confundidos.”

O diagnóstico em Discalculia é complexo, para uma intervenção mais eficiente, é necessária a compreensão da maneira em que a Discalculia acontece em cada aluno, observando a forma que ele interage em sala de aula e como se dá apreensão dos conteúdos matemáticos.

A área do cérebro afetada pela discalculia corresponde a terciária, localizada no hemisfério esquerdo do córtex cerebral. Ela engloba os lobos parietal, temporal e occipital, eles responsáveis pelo processamento do raciocínio matemático e pela noção de espaço. Essas áreas possuem menos neurônio que as vezes deixam de se juntarem. Segundo Carvalho e Hennemann (2012, s/p.),

[...] o psicopedagogo e o neuropsicopedagogo são profissionais indicados para avaliar e acompanhar a criança nesse momento. Ambos os profissionais iniciam a terapia visando melhorar a imagem que a criança tem de si mesma, valorizando as atividades nas quais ela se sai bem, fazendo dessa forma um resgate das suas potencialidades.

Esse trabalho é importante pois a autoestima da criança com discalculia é comprometida em decorrência do fracasso escolar. A criança precisa perceber-se como sujeito capaz de aprender como qualquer outra.

Por isso se faz necessário, após o resgate de suas potencialidades, descobrir como é o processo de aprendizagem daquela criança. Às vezes, ela tem um modo de raciocinar que não é o padrão, estabelecendo uma lógica própria que foge ao usual.

Ainda Para Carvalho e Hennemann (2012, s/p.), na escola é importante que os professores desenvolvam atividades que contemplem sempre o uso de material concreto, pois essa criança necessita ter o manuseio deste material. E sempre propor atividades em que toda a turma se utilize destes materiais, procurando momentos de troca de interação com o grupo.

O uso de jogos é fundamental nesse processo, pois através dele é possível a mudança de estratégias convencionais, e conseqüentemente, a ativação de áreas cerebrais diferentes das utilizadas frequentemente no raciocínio matemático.

O ideal seria que cada escola pudesse contar com pelo menos um neuropsicopedagogo em seu quadro funcional, mas essa ainda não faz parte da nossa realidade, por isso existe a necessidade de que o professor procure conhecer melhor a neuropsicopedagogia e seus benefícios.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como problemática a capacidade de relacionar a aprendizagem com o funcionamento do cérebro e traçar intervenções de acordo com os transtorno ou dificuldade encontrados através da neuropsicopedagogia, pois, apesar de importante, os conhecimentos neuropsicopedagógicos ainda é relativamente novo gerando dúvidas em relação a suas funções e aplicabilidade, tendo em vista que as dificuldades e transtorno que não recebem a atenção e a intervenção necessárias terminam transformando-se em problemas maiores no futuro.

Ele atingiu seu objetivo, pois através dele foi possível entender que os conhecimentos da neurociência aliados à pedagogia são extremamente importantes para as intervenções necessárias à aprendizagem. Apesar de novo, os mesmos são capazes de dar outros direcionamentos à postura do professor.

Os conhecimentos neuropsicopedagógicos, mesmo sendo pouco conhecidos, teve aspectos de seu funcionamento e aplicabilidade esclarecidos e conceitos ampliados com esse trabalho.

A pesquisa objetivou-se a analisar a importância da identificação de problemas de aprendizagem na sala de aula a partir dos conhecimentos neuropsicopedagógicos e identificar estratégias de intervenção de acordo com as principais dificuldades encontradas relacionando as áreas do cérebro responsável pela atividade desenvolvida.

Ela conseguiu sua meta pois a partir dela foi possível concluir que as principais dificuldades são causadas pela dislexia e pela discalculia. As mesmas foram esclarecidas e associadas a área do cérebro correspondente e às intervenções neuropsicopedagógica adequada.

Com esse trabalho conclui-se que é possível estimular o aprendizado a partir dos conhecimentos neuropsicopedagógicos, criando intervenções de acordo com a dificuldade e/ou transtorno encontrados em cada aluno.

Os conhecimentos adquiridos na formação em neuropsicopedagogia são fundamentais para a atuação do professor. Através desse trabalho foi possível a ampliação dos estudos solucionando dúvidas sobre a relevância dessas informações em relação a sua aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução SBNPp N° 03/2014. **Código de ética do neuropsicopedagogo**, 2014. Disponível em < <http://www.sbnpp.com.br/wp-content/uploads/2014/09/C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-e-T%C3%A9cnico-Profissional-da-Neuropsicopedagogia-SBNPp.pdf>> Acesso em 22 out. 2018

CARVALHO, Seilla; HENNEMANN, Lúcia. **DISCALCULIA**. Disponível em < <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/09/discalculia.html>> Acesso em 02 nov. 2018.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CEHELLA, Cláudio. **O Déficit Em Consciência Fonológica E Sua Relação Com A Dislexia: Diagnóstico E Intervenção**, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08>> Acesso em 02 nov. 2018.

EDIR, Anne Caroline De Brito; MATOS, Larissa Aves Leite; MEIRA, Heliana Beatriz Barbosa. **A Neurobiologia da Dislexia**, 2013. Disponível em <<http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1126>> Acesso em 02 nov. 2018.

GOMES, Jéssica Aparecida de Jesus; SABIÃO, Roseline Martins. **Discalculia: Dificuldades no Ensino e Aprendizagem da Matemática. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 02, Vol. 02, pp. 80-97, Fevereiro 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/discalculia>>. Acesso em 09 nov. 2018

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Sobre Transtornos, dificuldades, distúrbios e problemas de aprendizagem**. Disponível em <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/09/sobre-transtornos-dificuldades.html>> Acesso em 31 nov. 2018

HENNEMANN, Ana Lúcia: **Atribuições do Neuropsicopedagogo no contexto educacional**, 2013. Disponível em <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2013/05/atribuicoes-do-neuropsicopedagogo-no.html>> Acesso em 22 out. 2018

LIMA, Francisco Renato. **Sentidos Da Intervenção Neuropsicopedagógica Nas Dificuldades De Aprendizagem Na Pré-Escola**. Disponível em <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/viewFile/2012/1898>> Acesso em 24 out. 2018

NERI, Karine Pereira. **Neurociência Aplicada À Educação: teorias da aprendizagem Neuroscience applied to education: theory of learning**. Revista Maiêutica, Indaial, v. 5, n. 01, p. 27-34, 2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira**. -- Catalão: UFG, 2011

ROSÁRIO, Samuel Antônio Silva; ROSÁRIO Jocenilda Pires de Sousa; SANTOS, Valéria de Cássia Sales. **A Importância Da Atuação Do Neuropsicopedagogo Para Minimizar O Baixo Rendimento Escolar A Partir Dos Casos De Bullying**. Disponível em <www.eumed.net/rev/atlanter/2018/09/atuacao-neuropsicopedagogo-bullyng.html> Acesso em 22 out. 2018

TERUEI, José Roberto. **A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar**, 2017. Disponível em <<https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-cognitiva/a-neuropsicopedagogia-no-contexto-escolar>> © Psicologado.com.br> Acesso em 22 out. 2018.

WEINSTEIN, M. A. (Org.) Módulo 2. **Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem**. Por que o aluno não aprende. In WEINSTEIN, M. A. (Org.) Programa Todos Aprendem. Apostila do Curso Todos Aprendem on-line. 2012. Disponível em <http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv8.1.pdf> Acesso em 01 nov. 2018.

DA ARTE DO ARTEIRO A ARTE DO ARTISTA: PERCURSOS PELA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE WLADIMIR DIAS-PINO

Simone de Oliveira Sousa⁶¹

Wanessa Aparecida Ferreira de Arruda⁶²

Juely Amaral⁶³

Marina Gomes Silva Garcia⁶⁴

RESUMO

Esta pesquisa consiste em analisar através da produção bibliográfica como foi o processo de descoberta do artista Wladimir Dias Pino, tendo como foco investigar quando o artista deixou de ser arteiro e se tornou um artista, assim analisando o seu percurso no campo artístico. E tem como objetivos específicos compreender como foi a trajetória de Wladimir Dias Pino no campo das artes; conhecer e entender as produções visuais do artista; analisar as fases pela qual o artista passou ao longo de sua carreira, verificando seu processo de desenvolvimento. Para realizar este estudo foi feita uma busca na base de dados da google acadêmico e Scielo. Os trabalhos foram selecionados pelo título, resumo e sua pertinência ao objetivo da pesquisa. Wladimir Dias Pino desde cedo mergulhou no mar das letras, isso foi um ponto determinante para o seu engajamento no mundo das artes. Seu contato com a letra imprensa fez com que ele se encantasse pelos caracteres diferenciados da mesma, passou a estudar o alfabeto, descobrindo nas letras de imprensa, principalmente nas maiúsculas, um significado visual. Os procedimentos poéticos de Wladimir Dias Pino são um tanto excêntricos, pois ele é um dos artistas visuais que iniciou uma versão poética que faz uso de outros artifícios além das palavras. Se limitasse a sua criação somente ao uso das palavras, não poderia expressar tudo o que pensava. A livre escolha, ao conceder a liberdade de produção, faz o investir em uma criação poética subsidiada pela experimentação. Suas principais obras foram: A ave, Sólida, Processo: linguagem e comunicação e enciclopédia visual. O artista Wladimir Dias Pino passou por diversas fases ao longo de sua carreira, que fizeram se desenvolver como artista. O artista traz inovações para literatura brasileira, vê-se o reflexo disso em sua produção que parte do Intensivismo, passando pelo Concretismo e findando no Poema-Processo. Conclui-se que ao conhecer a trajetória artística do artista em questão, nota-se que o incentivo de seus pais na infância fez com que Wladimir se tornasse artista muito jovem, ao conhecer a trajetória artística, constata-se que ele foi poeta inventivo que dinamizou a criação poética possibilitando novas construções literárias. O seu engenho criador prova que obras de arte não nascem instantaneamente, são o resultado de uma dedicação exclusiva.

Palavras-Chave: Literatura Mato-grossense. Wladimir Dias Pino. Poesia Visual.

ABSTRACT

This research consists of analyzing, through bibliographical production, how was the discovery process of the artist Wladimir Dias Pino, focusing on investigating when the artist stopped being a craftsman and became an

⁶¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil/ UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso; **Pós-graduação:** Educação Infantil com ênfase em Educação Especial/ UNISERRa – Faculdade de Tangará da Serra.

⁶²**Graduação:** Licenciatura em Artes Visuais/UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso.

⁶³ **Graduação:** Licenciatura Em Pedagogia/ FAEL; **Pós-graduação:** Educação Infantil Com Ênfase Em Educação Especial /FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá.

⁶⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/ UNIC Cuiabá; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Alfabetização/ IMP- Instituição MT de Pós-graduação..

artist, thus analyzing his path in the artistic field. And its specific objectives are to understand the trajectory of Wladimir Dias Pino in the field of arts; know and understand the artist's visual productions; analyze the phases the artist has gone through throughout his career, verifying his development process. To carry out this study, a search was made in the database of academic google and Scielo. The works were selected by title, abstract and their relevance to the research objective. Wladimir Dias Pino immersed himself in the sea of letters from an early age, this was a determining point for his engagement in the art world. His contact with the printed letter made him enchanted by the different characters of the same, he started to study the alphabet, discovering in the printed letters, mainly in capital letters, a visual meaning. Wladimir Dias Pino's poetic procedures are somewhat eccentric, as he is one of the visual artists who initiated a poetic version that makes use of devices other than words. If he limited his creation only to the use of words, he couldn't express everything he thought. Free choice, by granting freedom of production, makes investing in poetic creation subsidized by experimentation. His main works were: The bird, Solid, Process: language and communication and visual encyclopedia. The artist Wladimir Dias Pino went through several stages throughout his career, which made him develop as an artist. The artist brings innovations to Brazilian literature, a reflection of this can be seen in his production, which starts with Intensivism, passing through Concretism and ending in the Poema-Processo. It is concluded that when knowing the artistic trajectory of the artist in question, it is noted that the encouragement of his parents in childhood made Wladimir become an artist at a very young age. streamlined poetic creation enabling new literary constructions. His creative ingenuity proves that works of art are not born instantly, they are the result of exclusive dedication.

Keywords: Mato Grosso Literature. Wladimir Dias Pino. Visual Poetry.

1 INTRODUÇÃO

A arte são manifestações da atividade humana, através da arte são expressos as sensações e emoções dos indivíduos. A arte não existe sem o artista, sem o observador e, sobretudo, sem o arteiro que vive em cada um deles. O artista é aquele que dirige suas pesquisas e investigações direcionando especificamente a produção nos distintos campos da arte. O arteiro é aquele que arrisca, encara os obstáculos e não tem medo de experimentar o novo. É ressaltar que dentro de todo artista existe um arteiro, mas nem todo arteiro se realiza no campo específico da arte. Podendo optar por outras carreias, mas segue possuindo a sensibilidade e o prazer criativo em seu dia a dia.

A formação do artista pode ser estabelecida desde um conceito específico de seu papel na sociedade. Tal conceituação provoca discutir o espaço ocupado pela arte no corpo da cultura e, mais, provoca averiguar a relação, decorrente, entre o processo de formação do artista e sua real possibilidade de atuação.

Hoje muitos artistas têm dificuldade em direcionar e desenvolver sua arte de modo específico, se consideram somente como arteiros, e não aprimora suas habilidades artísticas. Este estudo busca compreender o processo de desenvolvimento do artista, por meio da bibliografia de Wladimir Dias Pino. A pesquisa procura colaborar com os futuros artísticas que hoje são arteiros, a se descobrirem.

Esta pesquisa consiste em analisar através da produção bibliográfica como foi o processo de descoberta do artista Wladimir Dias Pino, tendo como foco investigar quando o artista deixou de ser arteiro e se tornou um artista, assim analisando o seu percurso no campo artístico. E tem como objetivos específicos compreender como foi a trajetória de Wladimir Dias Pino no campo das artes; conhecer e entender as produções visuais do artista; analisar as fases pela qual o artista passou ao longo de sua carreira, verificando seu processo de desenvolvimento.

O trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a biografia de Wladimir Dias Pino que se descobriu artista muito cedo. O ambiente em que foi educado proporcionou o desenvolvimento de habilidades que manifestaram a habilidade criadora de um garoto que tão precocemente ingressou o mundo das artes, exibindo uma expressão autônoma.

O segundo capítulo traz as principais obras do artista, como: A ave, Solida, Processo: linguagem e comunicação e, enciclopédia visual. O foco é o aspecto incomum da produção desse poeta que se fortalece na medida em que adota características surpreendente, cujo princípio é uma experimentação visual. O poeta lida com a arte poética de maneira ousada e essa sua atitude contribui para o rompimento com o modo convencional de produzir, de perceber e de julgar a arte poética. Alcançar um nível de comunicação poética através de uma linguagem visual desenvolve a qualidade de estranhamento, que está presente na obra do autor.

Já no terceiro capítulo aborda as fases pela qual o artista passou, sendo elas o intensivismo, concretismo e o poema- processo. Mostrando as contribuições que o artista fez para a literatura brasileira. Wladimir Dias Pino traz um marco para literatura, no movimento intensivista trouxe um novo sentido da imagem na poesia, inserindo uma superposição de imagens, intitulada como leitura de vértices. Ao fim da fase intensivista Wladimir fundando o movimento concretista onde na criação poética o verbal e não verbal se opõe e se conjugam num mesmo âmbito de expressão, trazendo entre eles como única possibilidade de leitura. Logo após a fase da poesia concreta, Wladimir inicializou o poema processo, fase em que buscou-se frisar o visual da poesia, deste modo a poesia era pra ser vista e não lida. Dispensava as palavras e admitia qualquer material, tendo como foco o ato da leitura na materialidade da experiência.

2. METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada exclusivamente com base em fontes já produzidas como, livros, artigos científicos, publicações periódicas, as chamadas fontes de “papel”. Tem como vantagem cobrir uma ampla gama de fenômeno que o pesquisador não poderia alcançar diretamente (ALVES, 2007).

Para realizar este estudo foi feita uma busca na base de dados da google acadêmico e Scielo, utilizando os seguintes descritores: literatura mato-grossense, Wladimir Dias Pino, poema visual, usando como critério de inclusão os artigos e publicações periódicas dos últimos 48 anos.

Os trabalhos foram selecionados pelo título, resumo e sua pertinência ao objetivo da pesquisa, sem restrição ao tipo de estudo e método de apresentação. Dessa forma, foram escolhidos artigos, teses e dissertações que abordassem sobre o artista Wladimir Dias Pino.

Assim, após feito a seleção do material, foi realizado a leitura na íntegra e análise do total de 35 trabalhos pré-selecionados pelos critérios acima descritos, foram selecionados 28 que compuseram as referências finais deste trabalho.

3. ASPECTOS BIOGRÁFICOS DO ARTISTA WLADIMIR DIAS-PINO

O artista Wladimir Dias Pino nasceu no Rio de Janeiro em 24 de abril de 1927, e se mudou com a família para Cuiabá em 1936, seu pai, tipografo e envolvido com a esquerda, deixou o Rio de Janeiro por questões políticas.

Wladimir Dias Pino desde cedo mergulhou no mar das letras, isso foi um ponto determinante para o seu engajamento no mundo das artes. Sua mãe era muito ativa e não tinha muito o que fazer, terminava os afazeres de casa e ajudava o menino no processo de alfabetização, usava os textos do pai do garoto como recurso. Como seu pai era jornalista, e elaborava textos, ela utilizava como material de leitura no processo de alfabetização (SILVEIRA, 2008).

Wladimir foi alfabetizado em casa, pois sua mãe não permitiu que ele frequentasse a escola muito novo para que não fosse submetido à palmatória. A ferramenta usada para o ensino era recortar com tesoura palavras dos jornais editados pelo próprio pai do garoto. Esse sistema de recorte de palavras e formas é conservado no decorrer da vida do poeta, que usou a tesoura como instrumento de realização de várias de suas obras. Na infância, Wladimir brinca com os tipos gráficos de chumbo, como viveu no meio gráfico, começou a lidar com o tipo desde muito cedo e ficou aquele amor pela forma das letras (LOBO, 2016).

Seu contato com a letra imprensa fez com que ele se encantasse pelos caracteres diferenciados da mesma, passou a estudar o alfabeto, descobrindo nas letras de imprensa, principalmente nas maiúsculas, um significado visual (LIMA, 2011).

Segundo Lima, (2011), “O desenvolvimento da habilidade da percepção visual também foi resultado das experiências que obteve na infância e na juventude. Sua mãe tinha uma pequena fábrica de roupas infantis em Cuiabá- MT, onde ele descobriu as formas geométricas ao manusear as sobras de tecidos. E passou a dominar as artes gráficas através do contato que tinha com as engrenagens das máquinas impressoras, instrumentos de trabalho do seu pai”. As singularidades de seu dia a dia, conduzido pelo peso da história, fez com que ele se tornasse um poeta comprometido com a dinamicidade de seu tempo. Durante sua infância ao invés de brinquedo, Wladimir fez das máquinas uma ferramenta de experimentação e produção literária (DALATE, 1997).

O processo de ler e escrever para Wladimir foi uma experiência mais lúdica. Aprendeu a ler muito cedo, aprendeu a ler e falar quase ao mesmo tempo. Como começou a aprender a ler pelos artigos de seu pai, lia só caixa alta de imprensa. Letra de imprensa. Manuscrito não era capaz de ler e até na sua fase adulta teve uma certa dificuldade de ler manuscrito. Talvez seja um dos motivos que levou Wladimir se interessar pela tipografia, pela arte gráfica. Mas ao mesmo tempo percebeu muito cedo a arbitrariedade do código alfabético. Então passou a odiar a força do código alfabético. Ele buscou criar novos tipos de códigos justamente para condenar o alfabético (KAC, 2013).

Em 1939, aos 11 anos, Wladimir Dias-Pino publica seu primeiro livro de poesia: Os Corcundas, onde já se percebe uma imaginação singular. No ano seguinte sai A Fome dos Lados, no qual explora, para além de um vocabulário incomum, a verticalidade da página e os ritmos visuais do espaço em branco. A este seguem-se outros, como A Máquina que Ri (1941), em que continua a harmonizar o uso de imagens poéticas incomuns com a fisicalidade do livro, principalmente o ritmo visual do ato de manusear o livro horizontalmente, harmonizado ao minucioso emprego de tipos de tamanhos diferenciados (KAC, 2013).

Na década de 1940, Wladimir expõe totalmente seu projeto de se tornar poeta e artista. Finaliza o ginásio tarde depois de ser submetido a passar um ano estudando em São Paulo e morando com o tio, já que foi expulso da escola local por um diretor com interesses literários acadêmicos ofendido por um artigo de Wladimir criticando poema de sua composição. Forma, com um grupo de amigos, um núcleo literário que pensa a invenção de uma arte e uma literatura brasileiras que proceda não dos regionalismos folclóricos: buscam uma arte territorial e não uma arte local. Wladimir integra estruturalmente em sua produção visual a linha inclinada. Tal escolha pela geometria da inclinação vai inspirar tanto os gráficos futuros de A ave e a ideia de uma nova vertente da leitura, a leitura de vértices, de dobras, pois os sistemas de leitura existentes seguem uma direção horizontal ou vertical. Toma a gráfica como mecanismo de arte, comunicação e luta fundando jornais literários com forte atuação local (LOBO, 2016).

Em 1948, foi um ano muito importante na vida de Wladimir, já havia completado 21 anos e, com decisivos acontecimentos ocorrendo: além da morte do pai, o lançamento do movimento intensivista e a construção do primeiro projeto de A ave; episódios que determinam a carreira do poeta (LOBO, 2016).

No ano de 1949, fundou o jornal A raio da Juvenília, junto Silva Freire e o poeta Rubens de Mendonça. Este jornal seria porta-voz do movimento intensivista e ferramenta de excitação no universo restringido da política literária cuiabana (SILVA; LIMA, 2012).

Com a fundação dos periódicos literários mato-grossenses, Wladimir Dias Pino trouxe uma nova movimentação literária para o Estado. Foi por meio do jornal literário O A raio de Juvenília, de 1949, que estabeleceu a luta a favor da modernização cultural. Esta luta foi definitivamente elaborada em Sarã, de 1951 a 1952, jornal literário que carrega impresso em suas laudas a indignação defronte do passadismo em forma de manifesto, de poesia e de xilogravuras, elementos encarregados pela delegação do anseio de modernização cultural (LIMA, 2004).

Em 1952, volta para o Rio de Janeiro, na qual passa a integrar os movimentos de vanguarda política e cultural da época. Por consequência desse duplo caminho, letras e gráfica, interior e capital, que apresenta a edição A Ave e, em tamanho menor, o poema Solida: um poema codificado com diversas versões, a partir da verbal-tipográfica até a gráfica-estatística, e que usava métodos intersemióticos novos, chegando a dispensar o uso das palavras (KAC, 2004).

Ao retorna para o Rio de Janeiro, Wladimir abriu com essa mudança um grande e novo espaço de atividades. Em Cuiabá, em seguida de uma militância literária que o faz emitir fortes críticas às figuras poderosas do cenário regional, é posto em forte isolamento social. Não só perde o emprego que tinha na Imprensa Oficial como torna-se pessoa controversa no meio dos colegas. Em 1952, essas conjunturas o levam, a mudar-se para o Rio de Janeiro. Ao chegar, levando consigo o projeto de A ave, trabalha como vitrinista e faz montagens de exposições promocionais, como o Salão do Mar e a Primeira Feira Automobilística. Em 1956, lança A ave, conhecido como o primeiro poema semiótico da literatura universal (LOBO, 2016).

Em seguida funda o movimento da poesia concreta no Brasil, junto com Décio Pignatari, Ferreira Gullar, Haroldo de Campos, Augusto de Campos, Ronaldo Azeredo. Participa da I Exposição Nacional de Arte Concreta, em 1956, tendo sido, ainda, um dos autores do poema/processo em 1967 e o primeiro autor a desenvolver a ideia de "livro-poema", com o poema A Ave visto como o primeiro exemplar conhecido deste gênero de poema. O que define o livro-poema é a análise dos aspectos físicos do livro como elemento integrante do poema. O movimento da Poesia Concreta se tornou conhecido internacionalmente. Mesmo

estando fora de Mato Grosso, Wladimir Dias Pino se preocupava em promover seu trabalho e a produção literária mato-grossense (LERIA, 2015).

O artista Wladimir Dias Pino tinha um grande envolvimento e comprometimento com Cuiabá e com seus amigos cuiabanos, que fizeram com que o historiador Rubens de Mendonça, identificasse-o como cuiabano em seu livro História da literatura Mato-Grossense, publicado em 1970 (LERIA, 2015).

Wladimir retorna à cidade de Cuiabá-MT, no ano de 1972, e entre os anos de 1973 e 1978, ele integra ao corpo técnico da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), exercendo o papel de assessor da reitoria. Foi também professor de Comunicação Visual na UFMT. Atendendo o chamado da própria universidade, foi o primeiro pesquisador e programador visual. Durante seu trabalho na universidade elaborou a logomarca da mesma. O trabalho do artista é exibido em todos os ambientes da universidade, através da sua logomarca, que circula nos papéis impressos (DALATE, 1997).

Wladimir exerceu na UFMT até 1995, momento em que iniciou sua experiência de poeta visual no processo criativo, da qual o resultado foi uma exorbitante produção gráfica impressa em catálogos, portfólios, jornais, totens e instalações no campus.

Wladimir foi reconhecido oficialmente pela contribuição para o desenvolvimento institucional e pela sua atuação em favor das ciências, das letras e da cultura em 2013, nas comemorações dos 43 anos da UFMT. Teve a aprovação do título de Doutor Honoris Causa que se realizou no dia 05 de dezembro no ano de 2013, pelo Conselho Universitário (Consuni), e a outorga, logo após, em 10 de dezembro, no decorrer da sessão especial dos três conselhos superiores – Consuni, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) e Conselho Diretor (LIMA, 2014).

Em 1991 a 2000 Wladimir continua suas atividades editoriais na UFMT até sua aposentadoria em 1994. Volta aos poucos a viver no Rio de Janeiro, passando temporadas numa cidade e noutra. Transpõe parte de seu arquivo de Cuiabá para o Rio de Janeiro, desfazendo-se de outro montante significativo. Concentra-se às suas pesquisas visuais e aos projetos em desenvolvimento como a Enciclopédia visual e o poema conceito. (LOBO, 2016).

Em 2001, o artista dedica-se com vigor na construção da Enciclopédia visual brasileira, trabalho gigantesco e extenso executado por partes: pesquisa de imagens, edição e seleção, recorte, colagem, elaboração de camadas de cores e fundos, montagem de estruturas visuais geométricas, copiagem e programação visual. Além da Enciclopédia dedica-se à concepção de desenhos, programação visual e à feitura

de poemas eletrônicos utilizando os métodos gráficos e visuais proporcionados pelo instrumental computacional (CAMARA, 2015).

O artista plástico Wladimir Dias-Pino faleceu no 30 de outubro de 2018, aos 91 anos, no Rio de Janeiro, mas deixou suas obras magníficas, que podemos contemplar até hoje. No próximo capítulo será abordado suas principais obras como: A Ave, Solida, Numéricos, Poemas Conceito e Enciclopédia Visual Brasileira.

3.1. Produção Visual

Os procedimentos poéticos de Wladimir Dias Pino são excêntricos, pois ele é um dos artistas visuais que iniciou uma versão poética que faz uso de outros artifícios além das palavras. Se limitasse a sua criação somente ao uso das palavras, não poderia expressar tudo o que pensava. A livre escolha, ao conceder a liberdade de produção, faz o investir em uma criação poética subsidiada pela experimentação. Através dela, o poeta pode investigar se os novos recursos têm êxito e a maneira como se processam no poema (SILVA; LIMA, 2012).

O mecanismo estético apresentado por Wladimir Dias Pino, ao transformar a palavra em obra de arte, ao estimar a experimentação, proporciona a aproximação com a sua arte ao quitar o valor do culto, ao aniquilar a popularidade da sua criação poética. No entanto, trafega na contramão, pois a especificidade da sua poética visual dificulta a possibilidade de reprodução (LIMA, 2011).

A poesia visual pretende trabalhar as peculiaridades plásticas da escrita destacando os valores visuais, espaciais, considerando-a como um borrão gráfico, um desenho, um elo da figura fundo na folha, como o deslumbre de um rabisco na qual desconhece o significado da grafia. cujo significado da grafia desconhecemos. No aspecto visual a poesia não é somente símbolos representativos de uma sonoridade anterior à própria escrita, mas sim como uma escrita estratégica, onde por si só é repleta de sentido. A página não é mais vista apenas como um aglomerado de palavras, mas um base espacial viva, como a tela de uma pintura. (BARCELLOS, 2018).

3.2 A ave

Sua obra A ave, desenvolvido a partir de 1954 e promovido em 1956, sendo conhecido como o primeiro livro-poema brasileiro. A ave constitui-se de páginas onde o formato, core e textura são diferentes entre si. Foram lançados trezentos exemplares, combinando trabalho artesanal e

reprodução mecânica. Contém páginas brancas, coloridas, opacas, semitransparentes, foscas e brilhantes.

A Ave teve uma edição de trezentos exemplares impressos em tipografia, entre os anos de 1953 e 1956, e contou com uma série de remates manuais executados pelo artista. Conservava os índices de sua produção artesanal e, por isso, um volume não é similar ao outro. A tiragem limitada justifica-se na proposta de promover o desenvolvimento de novas versões do livro por parte dos leitores. Sua idealização é a de um livro que se autoexplica durante o uso, uma espécie de computador de bolso que requisita a operação conjunta do leitor na construção semântica do poema. Desse modo, A Ave, primeira edição a materializar o conceito de livro-poema de Dias-Pino, deseja marcar uma posição intermediária entre o códice e o computador (MARTINS, 2016).

Em A Ave, o poeta traz um novo mecanismo que nos dias de hoje poderíamos intitular de observação da sintaxe, assim dizendo, as relações que ligam as palavras espacialmente postas em uma certa página são exibidas graficamente na página posterior, sob a forma de uma linha contínua, possibilitando que o leitor execute duas ações intelectivas ao mesmo tempo. A primeira, por causa da transparência do papel, proporciona ao leitor ver ao mesmo tempo as palavras na página e também o gráfico na página posterior. A segunda, ao virar a página com palavras, nos exhibe o gráfico sozinho, permitindo fazer uma leitura totalmente visual, sem o uso das palavras. A finalidade maior do Intenivismo é produzida plenamente neste livro-poema (KAC, 2013).

O texto em “A ave” possui alterações tipográficas, intercalando entre minúsculas e maiúsculas. Além da impressão tipográfica de caracteres, contém desenhos geométricos feitos à nanquim, os gráficos e artifícios que indicam direções de leitura. Devido a transparência e os furos da página, um caractere de uma página pode aparecer em outro contexto, formando outras palavras. Tal possibilidade faz com que os gráficos sejam uma espécie de trilha, verticalizando o texto, levando a página seguinte e voltando a página anterior, por meio de raciocínio matemático (SILVERIA, 2008).

A ave desencadeia-se como um caleidoscópio: os pequenos objetos coloridos na parte interna desse dispositivo ótico formam figuras diferenciadas a cada giro, no entanto sempre a partir dos mesmos objetos coloridos. A ave é capaz gerar tantos textos quantos sejam os leitores. Um giro

do caleidoscópio poderia condizer à virada de páginas de A ave. A magia de A ave está no manuseio do livro, bem como a magia do caleidoscópio está no giro do instrumento (GARCIA, 2006).

Com a criação original de “A ave”, Wladimir apresenta uma reavaliação da ideia de livro, visto que o mesmo deixa de ser como um simples suporte de signos, para se edificar na própria mensagem, bem como em “Solida”, observa-se o método de semiotização do poema e do poema-livro-objeto, isto é, o livro passa a ser a obra que deve ser tocada por causa das perfurações, as texturas, desse modo deixa de ser somente visual e passa a ser palpável. Tal processo faz parte do conceito da obra (MAGALHÃES, 2001).

3.3. Solida

Solida traz, incluída em uma caixa, páginas soltas e desdobráveis, onde as seis letras da palavra sólida podem gerar outros novos vocábulos e conversar com formas geométricas. Solida compõe o gênero de poema-objeto, que pode ser configurado em diversos modos. Isso ocorre, depois da primeira apresentação em forma de cartaz, logo foi apresentada em forma de caixa e de envelope (GARCIA, 2006).

Wladimir dias Pino em Solida abandonou no uso do código alfabético e codificou o espaço. A insolência do “Solida” é não admitir o “a” como um “a” escrito. Contudo proferir que qualquer espaço pode ser escolhido como o “a”. Portanto qualquer ponto que seja colocado, isso quer dizer “a”, seja uma estrela colocada, é “a”. Assim a grande relevância do “Solida” é a abstenção de toda a civilização alfabética, em razão do autoritarismo do código alfabético (KAC, 2013).

O “Solida” faz isso pois o interesse principal não está, digamos, no conteúdo. Ele produz formas de expressão que usam os componentes físicos do poema. A vertente principal do “Solida” é abandonar o código alfabético. Waldemir considerava o código alfabético como escravizador (LIMA, 2011).

O seu trabalho em Solida tem uma dimensão matemática. Wladimir propôs as palavras ao quadrado latino 7, o que me possibilitou explorar todas as possibilidades de permutação das letras. Ele usou para selecionar as palavras que iria utilizar. Ao fazer um poema o artista pretendia saber racionalmente as palavras que iria usar. Então usou o princípio da permutação das letras de uma palavra. Fazia permutação de letras ao invés de números. Assim, descobriu que o alfabeto era muito mais interessante como combinação matemática

do que os próprios números da matemática. Isto porque a matemática tinha por base nove números, mas o alfabeto tinha 26 letras (KAC, 2013).

Wladimir Dias-Pino, a partir de “Solida” carrega a construção poética como a forma mais concreta de manifestação verbal, onde o escritor seleciona as palavras que se adequa melhor visualmente no seu projeto enaltecendo não somente o aspecto estético-visual, mas também um certo engajamento semântico. O poema se converte em gráficos e se desmaterializa por meio de círculos livres. “Solida” possibilita em cada uma de suas quatro pranchas uma diferente representação diagramática da composição e decomposição, letra por letra, da frase “sólida solidão só lida sol saído da lida do dia”, e suas prováveis subdivisões de sentido, formadas a começar da palavra-título (MENEGAZZO, 1991).

No poema solida, a desintegração da locução, permite uma exibição gráfica inusitada, é resultado também da influência que o espaço em branco transpõe e executa. O espaço branco do papel que como base tinha o papel de arquitetura o poema modernista passou a adentrar pelas palavras, decompondo-as e viabilizando a explosão tipográfica (DIAS PINO, 1973).

No Solida é explorado a potencialidade do poema. Como, quando você tem o dois e o dois, ou você tem o vinte e dois ou você tem o dois mais dois, quatro. Mas quando coloca o segundo dois em cima, quando eleva, tem a raiz quadrada. Então na matemática o dois elevado indica potencialidade. Eu vou explorar isso. A Ave é muito complexa. Já o Solida não pode conter a mesma multiplicidade de A Ave, então ele vai para outro tipo de radicalidade. Ele extingue a divisão de gêneros. Ele é um poema na qual a margem, a demarcação da página, passa a ser a expressão; a demarcação física passa a ser a expressão. Por meio de suas dobras, o Solida percorre para o nosso espaço tridimensional. Quando ele sai da página plana e passa para o nosso espaço, ele torna-se escultura (KAC, 2013).

3.4. Processo: linguagem e comunicação

A proposta Wladimiriana, ao elaborar o Poema Processo, impõe a ciência da literatura a identificar uma arte em que o espaço gráfico, como era criado até o Concretismo, se tornasse secundário, até mesmo porque a realidade semântica do poema não é instituída apenas pelo preenchimento da página pelas palavras. Nesta nova proposta, nos deparamos, mais do que um espaço gráfico, com um espaço semiológico provido de aplicações que precisam ser dirigidas pelo leitor. O poema, mais do que um objeto a ser definido, é um programa criador de possibilidades

textuais e significados. Às palavras, cada vez mais singulares e mecanizadas, incluem-se os pontos, espaços, volumes, ranhuras, dobraduras, na edição do poema programa ou do programa-poema (MAGALHÃES, 2012).

A primeira obra do movimento poema processo foi *Processo: Linguagem e Comunicação* em 1971. O design desse livro, sua produção, é muito singular. O livro não contém páginas numeradas nem sumário. Ele é uma coletânea de poemas, mas ele também tem manifestos, textos teóricos, documentos, entrevistas, além de manifestações poético-gráfica desconhecidas (KAC, 2013).

No ano de 1971, Wladimir Dias-Pino publicou o livro *Processo: Linguagem e Comunicação*, com a intenção de registrar o que vinha sendo apresentado pelo Poema Processo; de acordo com ele, por interesse didático. Porém, o aprisionamento desses poemas experimentais em um livro limitou as características que antes se encontravam em condição de total liberdade criativa. Pode-se citar, como exemplo, o “rasga-rasga” de livros de poetas discursivos como Drummond, Cabral e seus satélites, nas escadarias do teatro municipal, em 26-1-68” (DIAS PINO, 1971).

O livro *Processo: linguagem e comunicação*, é exibido de modo mais sistemático como o movimento encara essa percepção de versão. Wladimir pensava que a distinção entre um poema processo e o visual, é que o poema processo sempre tem, como prova dos nove, uma versão, enquanto o poema visual é fechado e conclusivo (DIAS PINO, 2010).

O design do livro, de sua produção, é muito intrigante. O livro não tem páginas numeradas nem sumário. Ele é uma coleção de poemas, no entanto ele também tem evidentes, textos teóricos, documentos, entrevistas, além de desconhecidas interferências poético-gráficas, que são de sua produção. Ao compor tal obra, Wladimir organizou, escreveu textos, e fez a diagramação do livro, que inclui uns 80 poetas. Para cada poeta, ele explana a intencionalidade e o que é chamado de contra estilo. Nenhum movimento expôs, tão cedo depois da fundação, um livro como esse, com essa leitura abreviada, em uma frase, do contra estilo do autor. Se elaborar algo novo, tem que ser feito uma didática para ser clara, pois o espectador não tem a responsabilidade, a obrigação de encontrar. Mais especificamente, o livro é um símbolo de um percurso, é uma convergência de águas. (KAC, 2013).

O livro possibilita conhecer os conceitos norteadores da nova expressão conduzida pelo movimento poema processo, pois exhibe uma coletânea de poemas visuais bem característicos. No

livro é possível se deparar com poemas sem nenhum signo linguístico, um trabalho poético genuinamente visual. O movimento reúne uma produção completamente avessa à poética tradicional, uma contradição declarada, que chega bem perto do incomum (SILVA; LIMA, 2012).

3.5. Enciclopédia visual

A Enciclopédia visual de Wladimir é uma proposta ousada que se baseia na organização e produção de 1.001 volumes, com 84 páginas cada, em que as páginas soltas são estruturadas a partir de composições de imagens apanhada em livros, revistas, viagens pelo Brasil. Parte deste projeto, seis volumes, ou seis “livros-caixa”, fora publicado nos anos de 1990. Para a composição da Enciclopédia visual, Wladimir fora armazenando em caixas brancas, imagens, gravuras, recortes, estampas, fotografias, qualquer representação gráfica, plástica ou fotográfica (BORGES, 2008).

No processo de arquivamento, dentre os 1001 presentes em sua Enciclopédia visual, alguns deles são: “artes”, “xilogravura”, “cidade”, “feminino”, “asas”, “arma branca”, “frontispício”, “sagrado”, “cidade”, “máscaras”, “Egito”, “Maias”, “arquitetura”, “turbante”.

Este projeto de Wladimir não centraliza seus esforços somente em formar um depósito de imagens, mas também, a partir do poder de consignação. Esta ação de consignar, melhor dizendo, este ato de categorizar causa uma instabilidade dos parâmetros de classificação, pois toda organização, toda ação catalogada é uma seleção que se faz por uma das organizações logicas possíveis em detrimento de outras, mas não tira a necessidade de estabelecer diretrizes que permite sobreviver ao caos da pluralidade e da diversidade (MACIEL, 2009).

A Enciclopédia visual de Wladimir Dias Pino é verdadeiro episódio de inserção visual entre alfabetos, imagens, construções geométricas, elaborada por meio de um recurso de combinação dos significados, a montagem substituiu a colagem, visto que nesta os significados se tornavam confusos e incompreensíveis. Deste modo, a enciclopédia estabeleceria um processo dinâmico, começando pela armazenagem de recortes e a organização do arquivo até a definição do texto e as revisões destes recortes (NOVA, 2009).

Estas montagens, sendo uma operação de linguagem em que há associações, tanto por parte do poeta, quanto por parte do “inspetor” da enciclopédia, que recompõe as vinculações destas

imagens, a partir de um traço que retrate um princípio de identificação da imagem como parte de uma cultura da escrita, mas como um traço que se liga na rede de traços sem predecessores, em que a tradição desta imagem estaria ligada a reestruturação dela, desde sua ordem. Assim dizendo, no volume da Pré-história, “pode-se com isso retomar a imagem do caçador paleolítico cujo percurso foge de qualquer subordinação ao eixo da palavra, pois se difere da narrativa verbal, está centralizada na temporalidade do fluxo” (CÂMARA, 2008).

A obra de Wladimir Dias-Pino se mostra não apenas como marco inicial e fundador, ela aponta trajetórias que serão analisadas, como a criptação da informação em várias linguagens, o manuseio plástico do conteúdo verbal, a adequação e tratamento do vocabulário gráfico, a experimentação e outros mais.

3.6. Fases do Artista

O artista Wladimir Dias Pino passou por diversas fases ao longo de sua carreira, que fizeram se desenvolver como artista. O artista traz inovações para literatura brasileira, vê-se o reflexo disso em sua produção que parte do Intensivismo, passando pelo Concretismo e findando no Poema-Processo.

3.6.1. Intensivismo

O movimento do Intensivíssimo traz uma nova fase para literatura de Mato Grosso e é um marco na vida literária de Wladimir Dias Pino, que evoluiu a proposta estética afinada com as vanguardas de 1950 e 1960 e se evidencia no campo da literatura nacional e regional, extinguindo de vez o pensamento arcaico que descrevia a literatura de Mato Grosso até meados do século (MAGALHÃES, 2001).

O Intensivismo teve início em 1948. Embora a poesia de Dias Pino seja bastante visual, no começo ela tinha uma grande contribuição oral. Sua poesia tinha uma semântica muito acentuada. Ao ler poesias simbolistas notou o “como” sendo substituído pelo “quando” com isso observou que em “uma rosa, quando ferida” o espaço desapareceu. Só existe o tempo. E no poeta simbolista o espaço é o mais relevante. Esse espaço é que possibilita uma ferida ser associada a uma rosa. Então Wladimir observou necessidade de uma superposição de versões. Quando coloca uma imagem geometrizada sobre outra, como um molde de costureiras, é possível interpor as informações. Já na palavra, produz-se um ruído. Ou seja, a grande debate

no Intensivismo é como superpor intenções com as palavras sem que elas gerassem ruído. Nesse caso, se superpunha uma rosa a uma ferida (KAC, 2013).

As publicações datadas desde 1951 são consideradas, pelo próprio artista, como pertencentes ao movimento Intensivista, então fundado neste mesmo ano por Dias-Pino junto com os escritores Rubens de Mendonça e Othoniel Silva, possuindo como suporte propagador o jornal Sarã. Em manifesto, o grupo rearticula os ideais simbolistas, que, em seu ponto de vista, estariam aprisionados a uma única dimensão da imagem, e sugere um “simbolismo duplo”. Para Dias-Pino, o simbolista atua sobre o plano da língua, em contrapartida o intensivista objetiva alcançar outras dimensões imagéticas: “O simbolista é um desenhista e o intensivista é um escultor. A escultura é um desenho de todos os lados (MARTINS, 2016).

O objetivo do intensivismo era fazer com que a poesia desse um passo à frente do simbolismo. Como a poesia era composta por imagens, com o Intensivismo pretendia-se fazer uma duplicação, uma superposição de imagens. O intensivismo foi lançado como um manifesto, através do jornal Sarã que foi porta voz do movimento (KAC, 2013).

Nos clássicos, só havia o tempo, não havia o espaço. Nos simbolistas existia a ideia de que o tempo é igual a espaço. Eles estavam observando que uma imagem estava se aproximando da outra. Portanto a radicalização disso seria que dispusesse uma imagem sobre a outra. Daí caberia ao poeta esse desafio. Era um enigma colocado ao poeta intensivista: como escrever um poema em que ele colocasse uma imagem sobre a outra. A superposição pode ser gráfica, física, ou pode ser intelectual. Era mais considerável sugerir um enigma do que o solucionar (KAC, 2013).

O Intensivismo não aceita a utilização do verbo no infinitivo, segundo Wladimir este é delimitado e determinado pelo mensageiro, tomando uma característica de pensamento, à medida que, com a elisão dos componentes conectivos, abrem novas possibilidades de leitura. Sendo assim, não se trata do engenho do escrever, mas de variadas leituras que o leitor fará por meio das combinações de imagens exibidas no texto (LIMA, 2004).

O intensivismo sugestionava fortalecer o sentido da imagem na poesia, sugestionava uma superposição de imagens, que é intitulado de leitura de vértices. Com isso tentaram mudar o sentido de adjetivação da poesia e instituir um código do suporte. Já era trabalhado a questão da posição da palavra no suporte da página, a leitura por posição da palavra, como é na matemática o número. Foi proposto também uma leitura contínua. Assim ruptura o sentido de verso, pois o verso é uma linha debaixo da outra. Quando se colocar a palavra pela potencialidade, pela posição no espaço, automaticamente quebra o sentido de verso. A

leitura para essa escrita é feita por meio de gráficos. Essa foi a grande novidade do intensivismo, achar um indicador de leitura. Dessa forma ele se desprende do sentido temático, da unidade temática de um poema tradicional (LOBO, 2016).

A fase Intensivista, durou entre 1948 a 1952, mas Dias-Pino prosseguiu por novos caminhos. Em 1956 ele foi um dos fundadores da poesia concreta, participou da histórica Exposição Nacional de Arte Concreta, em São Paulo. Na exposição apresentou versões de solida, chegando a publicar o poema em 1962 na forma de caixa incluindo serigráficas manipuláveis.

3.7. Concretismo

O Movimento da Poesia Concreta surgiu no Brasil nos anos 50, tal movimento se definiu por um radicalismo morfológico textual, ao mesmo tempo dos signos verbais e não-verbais, visualidade visual e objetiva, de modo que a palavra é objeto, o texto é matéria e há uma sintaxe harmônica. Na poesia concreta surge a espacialização dos signos verbais (RAMOS, 2007).

Uma das questões do movimento Concretista é a execução teórica que conduz o exercício criativo de seus poetas, no entanto ressaltar a nexos de interdependência entre teoria e prática, também em suas oposições, pois no meio do processo histórico pode-se constatar que a teoria foi mais manifestada do que a própria produção poética. Deste modo, passou a exercer uma função inversa, serviu como uma espécie de entrave à leitura dos poemas, que passaram, então, a ser debatidos, criticados e renegados por meio da medição oblíqua, e muitas vezes distorcida. Enfim, o que importa é o poema (SIMON; DANTAS, 1982).

Segundo Santos (2003), talvez só a obra de Wladimir Dias-Pino, em sua plenitude, possibilite preferir numa criação poética em que o verbal e visual se opõem e se conjugam num mesmo âmbito de expressão, trazendo entre eles como única possibilidade de leitura. Permitindo com isso o surgimento de uma terceira via, de uma outra linguagem, de uma eloquência não mais submetida apenas à visual ou à verbal. Vale ressaltar que enquanto a paranomásia é a principal característica do Concretismo, Dias-Pino trabalha com o simbólico e o metafórico, trazendo um tipo de metáfora original.

A primeira Exposição Nacional de Arte Concreta, foi em São Paulo, em 1956 no Museu de Arte Moderna. Pela primeira vez, os concretistas brasileiros têm a chance de se juntar como presença iminente de realizações e como suposição de princípios. Nesse momento, atuaram os poetas do grupo Noigandres, Wladimir Dias Pino e outros, como Ferreira Gullar e Ronaldo Azeredo que, adotando e proporcionando transformações na arte poética, colaboraram diretamente para a exibição dessa expressão estética vanguardista através dos seus trabalhos (CAMPOS et al., 2006).

A poesia concreta é a tensão de palavras-coisas no espaço-tempo. Estrutura dinâmica: diversidade de movimentos simultâneos. o poema concreto manifesta sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. O poema concreto é um objeto por si mesmo, não um vertedor de objetos exteriores ou sensações mais ou menos abstratas (CAMPOS, 1975).

Concordando uma espécie de acordo com a poesia visual, Wladimir Dias Pino afasta-se do Concretismo e segue para outras direções. A associação do poeta com os movimentos antecedentes admitiu o amadurecimento da sua operação poética que vai, com o tempo, transformando-se e tornando-se mais independente. Esse impulso guia à criação do Poema-Processo, movimento que surge no Rio de Janeiro em dezembro de 1967 e que, foi levado a muitos outros lugares, dentro e fora do país: Campina Grande, Florianópolis, Fortaleza, João Pessoa, Natal, Olinda, Ouro Preto, Recife, Salvador, Montevideu e Buenos Aires (SILVA; LIMA, 2012).

Logo após a fase da poesia concreta, Wladimir fundou o movimento poema-processo em 1967, no qual, baseando seus exemplares *A Ave* e *Solida*, sugeriu a superação do sistema autorreferencial, que marcava a poesia concreta em sua forma mais popular, por meio do estímulo de metodologias.

3.8. Poema-processo

Durante o movimento da poesia concreta, ocorrer alguns desentendimentos entre os participantes, sobretudo, fizeram anunciar as oposições entre seus projetos artísticos. Em 1967, Wladimir Dias Pino deixa o concretismo e inicia o Poema-Processo. A relação do poeta com os movimentos anteriores permite o amadurecimento da sua operação poética que vai, com o tempo, transformando-se e tornando-se mais independente. O movimento foi fundado com outros poetas, em dezembro de 1968, no rio de Janeiro. Após três anos, Wladimir lança o livro *Processo: linguagem e comunicação*, que integra os princípios norteadores e uma coletânea de poemas visuais representativos do movimento (SILVA; LIMA, 2012).

O livro, *Processo: linguagem e comunicação*, estruturado por Wladimir Dias Pino, com instrução editorial de Álvaro de Sá, publicado no início dos anos 70. O livro consente instruir-se sobre os princípios norteadores dessa nova expressão, pois apresenta uma coletânea de poemas visuais bem representativos. Vários poetas compartilharam da ideologia e participaram do movimento. Assim, há no livro, além de poemas da autoria de Wladimir Dias Pino, a contribuição de outros artistas. Tais como: Álvaro de Sá, Neide de Sá, Moacyr Cirne, Maria das Neves Cirne, Fernando Guimarães, Sandra Lacerda, José Luiz Serafini, Lara de Lemos, Pedro Bertolino, Ricardo Barbosa Ramos, Walter Carvalho, Celso Dias e tantos outros (SILVA; LIMA, 2012).

O livro fornece a experiência desses vasos comunicantes. Enquanto outros movimentos procuravam igualdade, o poema-processo promovia a diversidade. Alguns setores da poesia concreta viabilizaram similitude. Tinha que ser uma coisa só. O poema/processo tinha que exibir justamente o inverso, que era a abertura. Alguns poetas aniquilaram a palavra. Outros já nem utilizavam a palavra. Uma das coisas excepcionais do poema- processo é que o movimento teve um grande número de participantes. Foram cerca de 250 poetas, e nenhum deles deixou o movimento. Não houve sequer um único abandono. O livro é um registro dessa diversidade; sendo uma espécie de coletânea, ele é um levantamento (KAC, 2013).

A produção de Wladimir, tem o Poema Processo como resultado da soma das experiências até então executadas, infere-se que o poema-processo é um poema para ser visto, não para ser lido. Com essa prática, Wladimir Dias Pino estabelece não somente uma nova concepção de literatura, mas também a idealização da obra enquanto fisicalidade (MAGALHÃES, 2001).

O poema podia dispensar as palavras e admitir qualquer material, tendo como foco o ato de leitura na materialidade da experiência. O poema-processo encerrou suas atividades públicas em 1972, quando a ditadura militar brasileira intensificou o grau de violência contra sua própria população, após ter conseguido o poder através de um golpe em 1964. Então Wladimir deu início a uma nova fase em sua vida quando impulsionou o trabalho de design, mas sem nunca paralisar suas atividades plásticas e poéticas (KAC, 2013).

O Poema Processo, ao dispor status de literariedade ao que, antes, se proclamava como simples suporte, radicaliza o estudo das possibilidades sígnicas do espaço, modificando o próprio significado do fazer poético. Desde então, o suporte passa a interessar em sua fisicalidade, isto é, de acordo a cor da folha, segundo a sua textura, conforme a sua configuração física, o significado do poema poderá se alterar, pois tais elementos passam a participar do processo de construção de sentidos do texto (SILVA; LIMA, 2012).

CONSIDERAÇÕES

A descoberta artística nem sempre é fácil, alguns artistas se descobrem na infância, outros já na fase adulta. O incentivo na fase inicial do indivíduo auxilia muito no processo de desenvolvimento do artista, mas muitos artistas não têm essa oportunidade.

Hoje muitos artistas não se desenvolvem no campo artístico, sendo considerados somente como arteiros, acabam atuando em outras áreas. Assim, tal pesquisa busca investigar o trajeto do artista Wladimir Dias Pino, fomentando a análise de quando o artista deixou de ser arteiro e se tornou artista.

O artista Wladimir Dias Pino início no campo das artes desde muito cedo. Durante sua infância ao invés de brincar como toda criança de sua idade, ele já escrevia seus poemas. A profissão de seus pais ajudou muito a se desenvolver como artista, ele descobriu as palavras através da profissão de seu pai que era tipógrafo, e as formas por meio de sua mãe, que era costureira.

Para Wladimir aprender a ler e escrever era uma brincadeira, onde ele tinha como brinquedo os recortes das palavras do jornal de seu pai, e brincava com os recortes de tecido da fábrica de tecido da sua mãe. Para o artista foi um experiência lúdica que fez com que despertasse o interesse pela arte.

A simultaneidade do Lúdico com o feito criador é resultado de realizar com prazer, entusiasmo, soltar o que há em nosso interior, isso independe de faixas etárias, afinal de contas, somos seres lúdicos eternos.

Experimentar o lúdico na arte é caminhar por um percurso demarcado com intuito de materializar os resultados, contudo, com habilidades, conteúdos, formas, buscando a harmonização na prática da aprendizagem.

As obras do artista são um tanto peculiares, visto que Wladimir sempre buscou inovar através das formas, procedimento pelo qual se constituem propriamente os seus versos, marcados por caráter incontinuo e fragmentário, pelo uso metafórico de termos, pelo ludismo na aproximação das palavras, pela hibridação com as artes plásticas. Ele sempre procurou ser diferenciado produzindo uma poética visual livre e não mera reprodução do que já foi dito e ou imaginado.

Wladimir Dias Pino durante sua carreira artística participou de vários movimentos, dentre eles o intensivismo, concretismo e o poema-processo, tais movimentos forma muitos importantes para a evolução da literatura brasileira e também para o desenvolvimento de sua carreira profissional.

Com um destemido projeto criador, Wladimir Dias Pino possui um percurso autônomo, atípico e crítico, conduzido por uma decisão consciente que acarreta um movimento de ruptura. Esse é, definitivamente, um traço marcante da sua realização artística que excede as barreiras impactando conceitos, pois se manifesta um poeta construtor, cuja obra, conseqüentemente, provoca a ruptura com a tradição. Nessa perspectiva, na medida em que otimiza o próprio feito de criação, influencia no quadro histórico da literatura brasileira, colaborando, para a edificação da própria identidade literária nacional.

O Wladimir poeta bem como um pintor ou um arquiteto aprimorou seu “traço” por meio da práxis e da observação, reorganização, arranjo, transpiração e até mesmo destruição a partir do pressuposto resultado, ou do resultado fugaz, pois tudo é processo.

Conclui-se que ao conhecer a trajetória artística do artista em questão, nota-se que o incentivo de seus pais na infância fez com que Wladimir se tornasse artista muito jovem. No início a arte era abordada com ludicidade, onde ele brincava com as formas das letras, isso fez com que seu desenvolvimento fosse espontâneo. Aos 11 anos publica seu primeiro livro de poesia: *Os Corcundas*, onde já se percebe uma imaginação singular.

Constata-se que ele foi poeta inventivo que dinamizou a criação poética possibilitando novas construções literárias. Sua engenhosidade não se limita à produção, mas está presente também, e principalmente, nas discussões teóricas sobre a criação artística. Wladimir realmente é trouxe valor para a história da literatura brasileira com a sua obra visual. O seu engenho criador prova que obras de arte não nascem instantaneamente, são o resultado de uma dedicação exclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. **Como escrever teses e monografia: um roteiro passo a passo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

BARCELLOS, S. R. Poesia visual no Brasil: Wladimir Dias Pino e Tchello D'Barros. *Revista Dissertar* Nº30 V.1 ANO XIV – OUTUBRO DE 2018.

BORGES, T. Bordados, molduras e poesia: a arte à dor da existência – Arthur Bispo do Rosário. *Revista Eutomia*, Recife, v. 1, n. 1, p. 455-467, 2008.

CAMARA, R. (2015). **A enciclopédia branca de Wladimir Dias-Pino**. *Revista Farol*, 1(8), 66–70. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/11429>.

CÂMARA, R. **Enciclopédia visual: espaço dedicado à obra de Wladimir Dias-Pino**. 2008. Disponível em: < <http://www.encyclopediavisual.com/>>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

CAMPOS, Augusto. PIGNATÁRI, Décio; CAMPOS, Haroldo. **Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos – 1950-1960**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2ª ed., 1975.

CAMPOS, A. de; CAMPOS, H. de; PIGNATARI, D. **Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

DALATE, S. A Escrita do Silêncio: Uma Poética do Olhar em Wladimir Dias Pino. Dissertação (Mestrado em Letras). Assis, SP: Fclas, Universidade Estadual de São Paulo, 1997.

DIAS-PINO, Wladimir. *Wladimir Dias-Pino*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

DIAS-PINO, Wladimir. **Processo: linguagem e comunicação**. Petrópolis, RJ: EditoraVozes LTDA, 1971.

DIAS PINO, Wladimir Dias. *Processo: Linguagem e comunicação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

GARCIA, M. A. Poéticas visuais e a construção de livros: Wladimir Dias Pino, o construtor de livros brasileiro. *Palimpsesto - Revista do Departamento de Pós-Graduação em Letras da UERJ*. Volume 05 ANO 5 (2006).

KAC. E. Entrevista com Wladimir Dias-Pino, poeta revolucionário. *ARS* ano 13 n. 26. School of the Art Institute of Chicago (SAIC), Estados Unidos.

LERIA, B. M. A. **Entre inscrições e escrições: a poética de Wladimir Dias-Pino**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

LIMA, A. M. Wladimir Dias Pino e o intensivíssimo. Edição nº 002 - julho 2004.

LIMA, P. E. A reinvenção política de Wladimir Dias Pino: visualidade e ruptura. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Mato Grosso, Estudos Literários PPGEL, 2011.

LIMA, Maria Santíssima de - Portal UFMT - **“Consuni aprova outorga de Dr. Honoris Causa a Buey e Dias-Pino”**2014. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/14200/Cuiaba>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

LOBO, S. H. P. **Wladimir Dias-Pino cronobiografia**. 2016. Disponível em: [PDF] WLADEMIR DIAS-PINO CRONOBIOGRAFIA - Free Download PDF (silo.tips) Acesso em: 10 de abril de 2021.

MACIEL, M. E. *As ironias da ordem: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MAGALHÃES, H. G. D. *História da Literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001, 328p.

MAGALHÃES, D. G. H. Poema processo e complexidade. *Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 14 Número Especial: 319-330*. 2012.

MARTINS, G. P. **O LIVRO COMO OBJETO ARTÍSTICO: Perspectivas do livro-poema de Wladimir Dias-Pino na arte contemporânea**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENEGAZZO, M. A. *Alquimia do verbo e das tintas nas poéticas de vanguarda*. Campo Grande MS: CECITEC/UFMS, 1991. p. 163.

NOVA, C. V. “Um enciclopedista no processo”. Belo Horizonte, 2009. No prelo.

RAMOS, A. N. *Issac. Silva Freire e Wladimir Dias Pino: Poéticas de vanguarda em Mato Grosso*. Edição nº 005 - Julho 2007.

SANTOS, Alckmar Luiz dos. Leituras de nós: ciberespaço e literatura. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia).

SILVA, R. R.; LIMA, P. E. Ultraje vanguardista: Wladimir Dias Pino e o poema-processo. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 04, nº 01, jan./jul., 2012.

SILVEIRA, Paulo. A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

SIMON, I. M.; DANTAS, V. A. Poesia concreta / seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1982. (Coleção Literatura Comentada).

EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL, UM OLHAR DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Eva De Oliveira⁶⁵

Fernanda Teixeira Monge⁶⁶

Cristiane Anjos Da Cruz⁶⁷

Claudineia Teixeira Monge⁶⁸

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi proporcionar o desenvolvimento das expressões e dos sentidos através de atividades lúdicas e da manipulação de diversos materiais. A pesquisa foi desenvolvida com a estratégia metodológica da pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Foram revisadas as práticas pedagógicas que contribuem para exercitar as atividades lúdicas na Educação Infantil levando em consideração o período de pandemia e a possibilitando do reaproveitamento do lixo por meio da reciclagem, procurando desenvolver junto aos alunos ações, posturas responsáveis, saudáveis e sustentáveis. O resultado do estudo apontou que o desenvolvimento amplo e prazeroso, em que as crianças ampliam a capacidade de explorar os materiais reciclados com atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sustentáveis, permitiu verificar que é possível promover o desenvolvimento dessas habilidades junto às crianças como ferramenta didática e aproveitando o ambiente como espaço pedagógico.

Palavras - Chaves: Reciclagem. Lúdico. Sustentabilidade, Consumo Consciente, Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of this research was to provide the development of expressions and senses through playful activities and the manipulation of different materials. The research was developed with the methodological strategy of descriptive research, with a qualitative approach. The pedagogical practices that contribute to exercising playful activities in Early Childhood Education were reviewed, taking into account the pandemic period and enabling the reuse of waste through recycling, seeking to develop responsible, healthy and sustainable actions and attitudes with students. The result of the study showed that the broad and pleasurable development in which children expand their ability to explore recycled materials with activities aimed at the development of cognitive skills, sustainable, allowed us

⁶⁵**Graduação:** Pedagogia, UNIC, Instituição de ensino superior em Cuiabá; **Pós-graduação:** Educação Infantil, Faculdades Integradas de Cuiabá FIC.

⁶⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras/ FACEL; **Pós-graduação:** Educação Infantil, Faculdade de Educação Avançada do Noroeste Capixaba/FEAC..

⁶⁷**Graduação:** Pedagogia, UNITINS- Fundação Universidade do Tocantins; **Pós-graduação:** Educação Infantil, FAFI- Faculdade Afirmativo Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

⁶⁸. Pedagogia, Faculdade Unirondon.

to verify that it is possible to promote the development of these skills with children as a teaching tool and taking advantage of the environment as a pedagogical space.

Palavras - Chave: Recycling. Ludic. Sustainability, Conscious Consumption, Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

Reciclar significa transformar objetos materiais usados em novos produtos para o consumo. Esta necessidade foi despertada pelos seres humanos, a partir do momento em que se verificaram os benefícios que este procedimento traz para o planeta Terra.

[...] A imagem da Terra vista pelos astronautas teve a virtude de nos inculcar a consciência de que, longe de habitar um espaço infinito, habitamos uma espécie de nave espacial isolada, dentro de uma cápsula de recursos constantes, que consumimos, e que somente não esgotamos porque reciclamos. Este conceito da necessidade de reciclagem - de nada perder, de nada destruir, de tudo usar de novo - desta cápsula de recursos constantes acordou-nos para a ameaça da poluição, que interrompe o processo de reciclagem pela inutilização do recurso ou pelo envenenamento (SILVA, 1975, p. 1).

Atualmente estamos vivendo um ano atípico, em que os alunos estão impossibilitados de irem à escola, por causa de uma pandemia, onde o momento é de apresentar uma maneira significativa para o aprendizado das crianças, em que a confecção dos brinquedos contribuirá significativamente para a interatividade e sociabilidade da criança, onde trabalharemos o tema reciclagem a fim de desenvolver junto aos alunos atitudes de mudança na realidade socioambiental, de fora para dentro, de casa para escola, para que lhe favoreça assim uma melhoria na qualidade de vida, além da alegria que será proporcionada às crianças de terem a possibilidade de brincar com brinquedos feitos com/por eles.

Por se tratar de um tema que atinge as crianças de maneira agradável e compreendendo a escola como uma instituição capaz de redescobrir e reconstruir o gosto pelo lúdico, já que a brincadeira é de fato um instrumento que possibilita o brincar ao mesmo tempo em que educa para a vida em grupo e na formação da cidadania, este estudo possibilitou todo o resgate do brincar enquanto estímulo maior ao desenvolvimento intelectual, proporcionando um mundo de possibilidades e experimentação.

Quando oferecemos atividades que exercitam a coordenação motora, estamos possibilitando um desenvolvimento amplo e prazeroso em que as crianças ampliam a capacidade de explorar texturas e materiais reciclados, pois enquanto se divertem as crianças nem imaginam, mas estão se conhecendo, aprendendo e descobrindo o mundo. Portanto, acreditamos que o resgate de atividades lúdicas deve ser encarado como prática, facilitando assim a compreensão de que o ato de BRINCAR é proporcional a condição de ser criança. O estudo em questão tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento das expressões e dos sentidos através de atividades lúdicas e da manipulação de diversos materiais.

2. EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL E O BRINCAR

Conforme Santos (2012) as crianças aprendem brincando, ouvindo e observando. As atividades que realizam ajudam o cérebro a desenvolver e compreender seus processos de pensamento cada vez mais complexos.

A primeira infância de acordo com Huizinga (2009) gera uma série de novas necessidades para a criança, uma vez que seu mundo social, as pessoas e os contextos com os quais interage se ampliam, bem como as demandas que o meio social impõe. Quando a criança interage com os outros e com o mundo, o seu crescimento e desenvolvimento são favorecidos, e é aí que as competências cognitivas e sociais ganham importância, pois contribuem para o processo de adaptação ao seu meio, ao fornecer-lhes estímulos e informações. sobre si mesmo e sobre a realidade que o rodeia. Para Vygotsky (1984)

[...] o brinquedo ajuda a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele (VYGOTSKY, 1984, p. 45).

Segundo o autor, por meio do brinquedo a criança evolui o pensamento, adapta no seu espaço de convivência. A proposta do brincar não está restrita ao entretenimento, haja vista que a prática do lúdico resgata o prazer e a alegria de viver. O professor consciente do papel da ludicidade, deve lançar mão da brincadeira para que de maneira não explícita, discorra sobre valores como: cooperação, vitórias, derrotas e respeito às diferenças.

Para Kishimoto (2003), o emprego do lúdico quando bem trabalhado pelo professor com domínio nos conteúdos e no material por ele sugerido, facilitam principalmente no desenvolvimento das seguintes competências: raciocínio lógico, concentração na atividade proposta e socialização com os demais colegas, tornando a aula mais prazerosa tanto para aluno quanto para o professor.

Santos (2012) explica que estudo das habilidades cognitivas na Educação Infantil é um requisito essencial para o sucesso educacional das crianças. É nesses primeiros anos que eles adquirem:

[...] as habilidades e os conhecimentos que constituem a base sobre os quais serão capazes de realizar aprendizagens escolares como a leitura, a escrita e a matemática (SANTOS, 2012, p. 56).

Os processos evolutivos que as crianças vivenciam nessas idades permitirão que adquiram as habilidades que estabelecerão a base para a aquisição de novos aprendizados a partir da interação com os outros e com seu ambiente. Intervenções nessa fase, permitem prevenir problemas de adaptação ou trabalhá-los precocemente, evitando as sequelas que geram na adolescência e no desempenho social adulto.

Conforme Santos (2012, p. 56) é preciso “saber chamar atenção dos envolvidos no processo educativo para a importância do lúdico num país em que os direitos das crianças não são respeitados”. As atividades devem contribuir para a apropriação dos valores relacionados ao cuidado com o meio ambiente. Os professores devem oferecer atividades que envolva despertar as habilidades para a educação ambiental e recreativa para a promoção de habilidades cognitivas em crianças.

Entendemos que é na infância que se desenvolvem hábitos saudáveis e se estabelecem padrões de comportamento baseados em valores morais e sociais. seja junto à natureza, em suas casas ou mesmo na comunidade onde vivem, incentivando a criação de hábitos sócio ecologicamente correta de modo a formar um mundo melhor, despertando a conscientização a respeito do Meio Ambiente e da importância da sua preservação. O estudo realizado tem a finalidade de promover uma educação capaz de encarar a ludicidade como um fator motivador e facilitador da aprendizagem, cognitiva, afetiva, social e psicomotora dos educandos, que são seres pensantes dotados de emoções e sentimentos que vivenciam interagindo todo o tempo com o meio em que vivem, como também favorecer na formação de cada criança.

2.1. Educação ambiental e lúdica para promover habilidades cognitivas

A Educação Infantil deve contribuir para a autoformação da criança, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão, que é definido em uma democracia por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria, enfatizar o fato de pertencermos a terra. Assumir a identidade terrena é vital atualmente, pois o desenvolvimento e enraizamento desta consciência é que permitirá o fortalecimento,

Com os avanços científicos da humanidade, Cória-Sabini (2010) fala da capacidade de exploração e utilização do meio ambiente pelo homem cresceu. Em contrapartida, cresceu também a velocidade com que o homem consegue destruir e degradar o meio ambiente. Desde nossos ancestrais, dos primeiros primatas ao moderno homo sapiens, o homem viu-se a necessidade de interagir com o meio ambiente, de forma a retirar da natureza toda espécie de recursos necessários à sua sobrevivência, desde alimentos até energia. A criança, desde cedo, deve aprender cuidar da natureza. No seio familiar e na escola é que se deve iniciar a conscientização do cuidado com o meio ambiente natural.

[...] Os professores são a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois buscarão desenvolver em seus alunos hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país. (MUNHOZ, 2004, p. 81).

Educação ambiental: é importante ter em mente que as interações que se geram nas crianças a partir do contato com seu meio e com ambientes enriquecidos por meio de experiências pedagógicas promovem processos de aprendizagem com maior sentido. Huizinga (2009, p. 34) afirma que

[...] as crianças aprendem interagindo com seu meio, transformando ativamente suas relações com o mundo dos adultos, das coisas, dos acontecimentos e, de forma original, de seus pares. Nesse sentido, participam da construção de si mesmas, a construção de si dos outros (HUIZINGA, 2009, p. 58).

O processo de formação da criança começa com uma educação ambiental e lúdica para promover habilidades cognitivas em crianças, considera-se fundamental que elas aprendam brincando nessas idades.

[...] o jogo é uma das atividades norteadoras da infância, junto com a arte, a literatura e a exploração do meio ambiente, pois são atividades que subsidiam a ação pedagógica na

educação inicial e promovem o desenvolvimento integral de meninas e meninos; também devem estar presentes nas ações conjuntas com a família, por meio da avaliação e incorporação de sua tradição lúdica, representada em jogos, brinquedos e rodadas (SANTOS, 2012, p. 16).

O meio ambiente se constitui na Educação Infantil o meio de exploração das crianças, pois é o meio imediato onde elas podem viver, experimentar, estabelecer vínculos com os outros e desenvolver-se harmoniosamente.

O brincar conforme Weiss (2009), é uma estratégia pedagógica que deve fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que faz parte da vida do ser humano desde a antiguidade. Ao citar o lúdico, é importante lembrar que ele proporciona à criança aspectos importantes como: desenvolver sua capacidade intelectual e investigativa, descobrindo e discriminando; vivenciar, elaborar e superar seus conflitos emocionais, bem como incorporar e assumir a cultura do grupo a que pertencem.

Por ser a escola um dos principais ambientes de aprendizagem das crianças em seu processo educacional, no caso a Educação Infantil, os educadores devem buscar implantar sempre estratégias lúdicas, voltadas para a formação sustentável, com jogos lúdicos, como quebra-cabeças, que servem como ferramentas essenciais para facilitar a sua aprendizagem na assimilação de conceitos do meio ambiente.

CONCLUSÃO

O estudo realizado permitiu verificar que é possível promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas utilizando o lúdico como ferramenta pedagógica e o ambiente como o espaço que disponibiliza vários tipos de recursos para educar a criança. Por meio de ações específicas que incluíram atividades de desenvolvimento da atenção, percepção e memória, as crianças realizaram ações como observação, comparação, classificação, formulação de hipóteses, experimentação e inferência, entre outras que as levaram a encontrar seus próprios conhecimentos e a responder às inquietações gerados durante as atividades.

As atividades implementadas em sala de aula por meio do lúdico na Educação Infantil, com aproveitamento dos materiais descartáveis contribui para estimular a criatividade da criança e formar

uma consciência sustentável. É por isso que a utilização desta estratégia para o desenvolvimento de competências cognitivas é tão importante, pois é uma ferramenta útil para alcançar qualquer tipo de objetivo nas várias áreas de aprendizagem e porque oferece experiências significativas que, na medida em que sejam positivas., deixará no aluno uma maior consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

CÓRIA-SABINI Maria Aparecida e Lucena, Regina Ferreira **Jogos E Brincadeiras na Educação Infantil e** Lucena, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra,1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, J. Homo ludens: **o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva,2009.

KAMII, Constance. **A criança e número:** Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 e 6. Tradução A. de Assis. 11ª ed. Campinas: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantis: **O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes 2003.

SANTOS Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância:** um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISS, Luise: **O espaço do brinquedo de sucata na brinquedoteca.** São Paulo: Scipione, 2009.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lenilza Inácio⁶⁹

Cristiani Santos Silva⁷⁰

Alexandrina Maria Pereira De Farias⁷¹

Ivanice Ellvanger Chalito⁷²

RESUMO:

O acesso à educação é direito de toda criança, adolescente ou adulto, independentemente de suas capacidades cognitivas. A Constituição do Brasil no Art.: 5º afirma que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Sendo assim, a educação inclusiva, tem buscado garantir o direito para que cada um possa alcançar a plenitude de seu existir sendo respeitado seus limites intelectuais e físicos e assim participar ativamente na construção de sua vida pessoal e do seu conhecimento. Para garantir esse acesso à escola deve estar adequada à necessidade de criança, jovem ou adulto, conforme relatado na experiência descrita anteriormente. É necessário capacitar os profissionais, e manter a quantidade adequada à demanda, o espaço físico também deverá ser específico para determinadas necessidades. De todo modo, ainda existe resistência por parte das escolas em adotar políticas de inclusão, pois nem sempre é ofertado todo suporte necessário.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT:

Access to education is a right for every child, teenager or adult, regardless of their cognitive abilities. The Constitution of Brazil in Art.: 5 states that we are all equal before the law, without distinction of any kind. Thus, inclusive education has sought to guarantee the right so that each one can reach the fullness of their existence, respecting their intellectual and physical limits and thus actively participating in the construction of their personal life and knowledge. To guarantee this access to school, it must be adequate to the needs of a child, young person or adult, as reported in the experience described above. It is necessary to train professionals, and keep the quantity adequate to demand, the physical space must also be specific for certain needs. In any case, there is still resistance on the part of schools to adopt inclusion policies, as all necessary support is not always offered.

⁶⁹Graduação: Pedagogia, UNOPAR Universidade Norte do Paraná; Pós-graduação: Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva/ Faculdade da Amazônia-FAMA; Pós-graduação: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, FTED; Pós-graduação: Didática de Metodologia do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens Adultos-EJA / Faculdade da Amazônia -FAMA.

⁷⁰Graduação: pedagogia, UNOPAR / Universidade Norte do Paraná; Pós-graduação: Educação Especial Atendimento Educacional Especializada-AEE / Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

⁷¹Graduação: Licenciatura em Pedagogia / Ulbra Universidade Luterana do Brasil; Pós-graduação: Educação Especial e Inclusão Faculdade / Integrada de Várzea Grande – FIVE; Pós-graduação: Psicopedagogia, Educação Infantil e Series Iniciais Faculdade / Integrada de Várzea Grande – FIVE.

⁷²Graduação: Pedagogia Universidade/ Faculdade: UNIR Fundação Universidade Federal de Rondônia; Pós-graduação: Educação Infantil- Práticas na sala de aula / Faculdade São Brás. Pós-graduação: Gestão em Orientação Educacional e supervisão Escolar / Faculdade Phenix de ciências Humanas e sociais do Brasil.

Keywords: Inclusive Education. Teaching And Learning.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um aparato da realidade vivida dentro do contexto escolar e da teoria propriamente dita, para dar embasamento ao mesmo foi utilizada experiência vivida enquanto educador e algum material de estudo relata a posição do educador diante da inclusão escolar dos alunos especiais e a prática docente. Enfatiza algumas leis, estratégias e recursos necessários para assegurar o desenvolvimento e favorecer a construção de uma aprendizagem significativa aos alunos especiais.

Visa alcançar objetivos estabelecidos, de forma a sensibilizar e conscientizar a todas as pessoas, bem como salientar a importância da aceitação e reconhecimento dos limites e potencialidades dos alunos portadores de necessidades especiais. Além de tratar de questões como a inclusão de pessoas com deficiências na escola regular e adaptações dos profissionais que aprendem na prática, dividindo e compartilhando experiências adquiridas neste processo ensino/aprendizagem.

2. OS DESAFIOS

O sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças nos últimos anos um desses avanços está a educação inclusiva, que veio para sanar ou diminuir a desigualdade, fazendo respeitar as diferenças enriquecendo nosso currículo escolar, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos. A educação inclusiva como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar ainda enfrentamos muitos desafios um deles é a falta de capacitação dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

Para que se torne efetiva, precisarão dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor, hoje temos garantido o direito de um cuidador para auxiliar o trabalho do professor, mas infelizmente a demanda ainda não está completa, pois a maioria das escola contratam pessoas

sem formação específica para lidar com os especiais, sendo que por se tratar de especiais teriam que ser pessoas qualificadas na área para estar atuando diretamente com essas crianças diagnosticadas como especiais.

2.1. Na sala de aula: respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem

A educação é feita de paradigmas, ou seja, modos de conceber e compreender a realidade. Atualmente, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, que defende escola regular como espaço educacional de todos os alunos, a escola a poucos anos atrás os alunos portadores de alguma necessidade especial não tinham a oportunidade de frequentarem a sala de aula regular, por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar. Nesta perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar de fora da escola e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum. É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem proporcionar um ensino/aprendizagem significativo de forma homogênea, respeitando as diferenças.

O professor, como organizador da sala de aula, guia e orienta as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competências. O PPP projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação. O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um. Ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, deverá ser coerente com os objetivos, as atividades e os recursos selecionados. Se o processo de aprendizagem for redimensionado, o procedimento de avaliação também deverá ser, ao avaliar o

desenvolvimento de cada aluno o professor deverá ter um olhar atento as necessidades individuais. Segundo Battini (2013, p. 72):

[...] Quando consideramos a escola, ao mesmo tempo, um sistema cultural, uma organização que aprende e um lugar de lutas pelo poder, devemos estar preparados para encarar o problema da diversidade, é ingenuidade imaginar que a escola é diferente da sociedade onde está localizada. Os mesmos que existem fora dos seus muros também estão presente em seu cotidiano (BATTINI, 2013, p. 72).

Contudo, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade na abordagem do conteúdo, na promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais e na recepção dos diversos modos de expressão dos alunos. A importância da educação inclusiva vai além de propor a escolarização de portadores de necessidades especiais. Incluir significa juntar, inserir, fazer parte de um certo grupo. A inclusão é uma oportunidade de convivência com a diversidade, fazendo com que as pessoas se sintam acolhido no contexto social onde elas estão inseridas.

É defendido no discurso de Vagula (2014), que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. Mas, segundo o autor, ainda é um desafio para todos, pois exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se concretize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes, realidade que nós enquanto professor queremos uma educação de qualidade para todos. Ainda mais ainda que está longe de acontecer, porque muitas vezes o aluno é inserido dentro da sala de aula, para atender à exigência da lei, mas que não tem o atendimento que realmente precisa, muitas vezes falta recursos necessário e profissionais qualificados para atender essa demanda que tem sido o nosso grande desafio enquanto professor.

Vagula (2014) discorre que a educação especial é uma abordagem de ensino direcionada para o desenvolvimento de habilidades específicas de indivíduos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou deficiência física, intelectual, auditiva, visual etc. Pessoas com altas habilidades, conhecidas popularmente como superdotadas, também entram no grupo das necessidades especiais, uma vez que requerem recursos próprios para o seu aprendizado, e nós professores nem sempre

estamos preparados para tais desafios, precisamos ainda sair deste paradigma e entrar na realidade, não adianta inserir o aluno na sala de aula, ele precisa ser inserido no conteúdo, com planejamento voltado a essas necessidades. É fácil realizar a matrícula, colocar um cuidador e esse aluno estar presente em sala, mas não ter um atendimento adequado a sua necessidade a sua capacidade.

Portanto, a educação inclusiva, por sua vez, difere da educação especial por se tratar de um processo educativo e social, ao mesmo tempo. Promover a aprendizagem, nesse sentido, é tão importante quanto possibilitar a convivência com pessoas de todos os tipos. Trata-se de um modelo que prioriza a formação global e sem barreiras ou preconceitos.

CONCLUSÃO

Em resumo, educação inclusiva significa oferecer o mesmo espaço para o processo de aprendizagem de todos os indivíduos, independentemente de suas limitações e particularidades. Com a inclusão, os estudantes ganham a oportunidade de aprender, interagir e experimentar a vida em comunidade.

Assim, as diferenças deixam de ser encaradas como obstáculos e passam a ser compreendidas como diversidade. Essa abrangência de visão é fundamental desde a infância para fortalecer a empatia e a consciência social. Por fim, todos têm a ganhar com a educação inclusiva: os estudantes que entram na escola regular e os ditos normais que aprendem a conviver com as diferenças.

Para a inclusão escolar bem-sucedida dos alunos com necessidades educacionais especiais é necessária uma reestruturação do sistema regular de ensino, a qual passa, necessariamente pela formação de recursos humanos, seja em nível inicial como continuado. A realidade evidencia algumas diretrizes para uma formação de professores que realmente esteja voltada para o atendimento da diversidade, para proporcionar condições de ensino-aprendizagem em condições adequadas para os alunos com necessidades especiais. Contudo, é importante destacar que a formação de professores deve estar alicerçada em mudanças também no sistema de ensino e deve também contar com apoio das famílias, portanto o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo,

que obrigará a uma revisão na postura dos educadores, políticos, familiares e dos indivíduos com necessidades especiais, a fim de traçar uma meta comum e garantir uma educação de melhor qualidade para todos os indivíduos.

Referencias:

VAGULA, Edilaine **Educação Inclusiva e Língua de Sinais**/Edilaine Vagula, Sandra Malzini Vedoato-Londrina:UNOPAR, 2014. 208p.

BATTINI, Okçana **Sociedade, Educação e Cultura** / Okçana Battini. Giane Albiazzetti, Fabio Luiz da Silva – São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2013.

<http://gizetamt.net/home/3-sapezal>

https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula?qclid=CjwKCAiAvriMBhAuEiwA8Cs5IT0hAdEaeflqNvWI_ISvESGelpbu-EktzPzpC3W9vRWqhc7YEsajxoCHO4QAvD_BwE

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Edite Baccin Henika⁷³

Marina Freitas de Souza⁷⁴

Elaine Patrícia Fidelis⁷⁵

Clarissa Souza Mamedes Ferreira⁷⁶

RESUMO

Atualmente se discutir as potencialidades e limites tecnológicos educacionais tem sido cada vez mais necessário, o processo educativo e suas metodologias, os recursos e avaliações tem exigido cada vez mais um planejamento curricular real. Encontramos na sociedade atual tecnologias que interferem diretamente na relação social entre indivíduos criando maneiras de pensar e agir. Neste contexto, este artigo tem como objetivo definir e analisar os elementos necessários para um plano de estudo inovador e adequado, ficou evidenciado a importância da inovação do planejamento escolar mostrando sua competência, eficácia visionária, impacto participação e criatividade. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Planejamento Escolar. Metodologias.

ABSTRACT

Currently, discussing the educational technological potentials and limits has been increasingly necessary, the educational process and its methodologies, resources and assessments have increasingly demanded a real curriculum planning. We find in today's society technologies that directly interfere in the social relationship between individuals, creating ways of thinking and acting. In this context, this article aims to define and analyze the necessary elements for an innovative and adequate study plan, showing the importance of school planning innovation, showing its competence, visionary effectiveness, impact, participation and creativity. A bibliographical, descriptive and qualitative research was carried out.

KEYWORDS: Technology. School Planning. Methodologies.

⁷³**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales-São Paulo-(FAFICLE); **Pós-graduação:** Psicopedagogia /Instituto Cuiabano de Educação (ICE)-Cuiabá-MT.

⁷⁴**Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia- Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas (ICE) – Instituto Cuiabano De Ensino-Cuiabá-MT. **Pós-graduação:** Docência Do Ensino Superior – Especialização Lato Sensu Faculdade Poliensino.

⁷⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia Universidade Pitágoras UNOPAR; **Pós-Graduação:** Especialização Lato Sensu em Libras / SÃO BRAZ.

⁷⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Universidade Federal de Rondônia. UNIR.

1. INTRODUÇÃO

Falar de planejamento e inovação é ter consciência da necessidade de mudanças e transformações em sala de aula, mas não só do ponto de vista dos recursos materiais, mas também dos recursos humanos, que devem ser líderes funcionais da aprendizagem, gerando um impacto real e eficaz, tendo sempre em conta que se trabalha com pessoas e para pessoas consideradas como a principal ferramenta humana.

Dentro do planejamento, a inovação proposital se estabelece como uma atividade que garante o desenvolvimento cognitivo dos alunos por toda a vida. Suas diferentes e diversas práticas educacionais são inclusivas, interativas e reais, contextualizadas aos saberes e experiências dos principais atores.

A relação que existe entre planejamento e inovação no que diz respeito à qualidade da educação é que ambos visam a busca de relevância e nuances socioculturais por meio dos sujeitos que aprendem, que são os porta-vozes da mudança estrutural.

O planejamento é um componente essencial do processo educacional. O mundo em mutação e globalizado torna necessário vincular a transformação inovadora às práticas de ensino que buscam transformar seus alunos em indivíduos reflexivos, analíticos e com critérios próprios, capazes de tomar decisões responsáveis por si e pelos membros de sua comunidade e da comunidade. sociedade em geral.

Em alguns casos, quando planejamos, não levamos em consideração o potencial da tecnologia para mudar a forma como ensinamos. Quando bem utilizado, está bem incluído e gera novas atividades a favor dos objetivos, seja para unir o grupo, seja para expandir os processos cognitivos dos alunos. Devemos pensar a tecnologia como uma ferramenta que gera uma didática diferente daquela que vem sendo utilizada. Segundo Resende (2016, p. 12) essa inclusão pode ser genuína ou efetiva: “A tecnologia nas inclusões efetivas é utilizada, mas o professor não reconhece seu valor para o ensino nem a integra com o sentido didático”. Ao contrário, a inclusão genuína tende a favorecer uma compreensão genuína dos conteúdos do ensino.

Dessa forma, a inclusão da tecnologia na maioria das vezes é artificial, ela é acrescentada após o planejamento, o professor não se apodera de ferramentas tecnológicas para repensar e redesenhar seus planos. Como diz Oliveira (2018) a tecnologia existe, mas pode não estar. Por outro lado, na inclusão genuína, isso

deve transformar a forma de ensino da matéria, é fundamental no planejamento. A tecnologia é algo que vem tomando uma proporção na chamada sociedade do conhecimento e com isso, refletido em uma cultura informatizada. Assim, o acesso a essa grande quantidade de informações e conhecimentos, disponíveis pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) tem apoiado as práticas de ensino de diversos professores em sala de aula.

Portanto, a utilização das TICs no espaço escolar, neste sentido, possibilita: dinamizar as aulas; estimular os alunos às novas descobertas e a produção de novos conhecimentos a partir dessa busca; e oferecer recursos de mídia para que possam renovar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes que estudem e aprendam com mais atratividade e interação.

2. O PLANEJAMENTO A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Ao fazer uso da tecnologia a favor da educação, não se trata da solução para a educação em nosso país, mas propicia contribuições significativas na democratização do acesso aos bens culturais (ou seja, as informações, os saberes e os conhecimentos da realidade social e do mundo).

Nesse contexto, a escola tem o papel fundamental de oferecer aos alunos meios para que possam interagir com o mundo tecnológico, e incentivá-los em sua formação como sujeitos críticos e conscientes a não se contentarem as informações dadas. O papel do professor nesse processo é de suma importância, pois sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, torna-se necessário sempre aprimorar seus conhecimentos a fim de trabalhar da melhor maneira com o uso das tecnologias em seu exercício como educador.

Diante disso, não basta somente que a escola tenha as tecnologias. É preciso saber utilizá-las de modo que elas sejam mais bem aproveitadas em relação à educação. Este seria um meio para as desigualdades sociais serem reduzidas, pois com o acesso à inclusão digital (como um direito de todos) por meio da escola, isso certamente contribuiria para que os alunos tivessem mais oportunidades na sociedade.

Na conjuntura atual, em que se devem ter conhecimentos sobre os recursos tecnológicos para não ficar à margem nessa sociedade do conhecimento, as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso.

Segundo AM Rosini (2013), a tecnologia é:

[...] Muito mais que apenas equipamentos, máquinas e computadores. A organização funciona a partir da operação de dois sistemas que dependem um do outro de maneira variada. Existe um sistema técnico, formado pelas técnicas e ferramentas e utilizadas para realizar cada tarefa. Existe também um sistema social, com suas necessidades, expectativas, e sentimentos sobre o trabalho. Os dois sistemas são simultaneamente otimizados quando os requisitos da tecnologia e as necessidades das pessoas são atendidos conjuntamente. Assim, é possível distinguir entre tecnologia (conhecimento) e sistema técnico (combinação específica de máquinas e métodos empregados para obter um resultado desejado) (AM ROSINI, 2003)

Dessa forma, é imprescindível que as escolas tenham tanto o recurso material quanto a qualificação dos profissionais para que haja um bom desempenho no uso das tecnologias na educação.

Ao aprender a ciência já descoberta Ramos e Vieira (2019) coloca que, com o surgimento da escola, a humanidade estabeleceu as diretrizes empíricas para perpetuar os princípios que devem ser ampliados e mantidos ao longo do tempo. O cientificismo do período renascentista estabeleceu que o ser humano deve ser mantido como uma unidade com a arte de ensinar: a didática.

Desde o surgimento da humanidade, surge o aprendizado humano. Com o tempo, os processos de aprendizagem em diferentes sistemas e métodos promoveram a inovação educacional e formaram seres humanos capazes de lidar com uma sociedade e um sistema exigentes (GALLOSO, 2014). Cada processo em sua forma e conteúdo didático teve uma evolução vertiginosa a partir da necessidade de aprender do ser humano.

O pai da Pedagogia, Enrique Pestalozzi, a partir de seu manual para professores intitulado *Cartas a Gertrudis*, propõe dois princípios inevitáveis na sala de aula e no seu planejamento: um é o aprimoramento e o crescimento das emoções e sentimentos, junto com a vontade de aprender e o amor pela conhecimento; a outra é a motivação, com o desejo de consolidar interesses e melhorar as necessidades de seu crescimento pedagógico, com regras claras e, se possível, levantadas pelos próprios professores. Essas são características da chamada "escola ativa" (FERREIRE, 2018).

Segundo Moraes (2019), nos anos noventa surgiu a Internet, que poucos conheciam. A partir desse momento passou a evoluir com seus links e conexões facilitando o acesso aos usuários, dando lugar a um avanço da tecnologia até os dias atuais, onde se torna uma ferramenta útil para os professores no processo de planejamento das aulas.

Barraza (2015) afirma que o conceito de inovação educacional surgiu na década de 1970. É sabido que a UNESCO realizou uma série de trabalhos voltados para a inovação da educação, que deram o tom para a reversão do processo educacional. Desde então, modelos educacionais foram criados e a inovação começou. Ressalte-se que naquela época não existiam as TICs, mas sim a criatividade do professor que desencadeou inúmeros elementos e recursos didáticos a partir dos quatro pilares da educação integral.

Segundo Resende (2016), o planejamento de competências vem sendo utilizado desde a década de 1970 e constitui uma nova linha de apoio e desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, mas não se consolidou totalmente por falta de consenso sobre competências, objetivos, metodologias e avaliação, o que causa problemas no desenvolvimento da inovação educacional.

O principal objetivo do planejamento curricular, segundo Ney (2016), é fazer com que o aluno aprenda os conteúdos, desenvolva as competências e aplique-os de forma sustentada. Isso mudou ao longo do tempo e a finalidade da educação vinculada às necessidades educacionais, com regulamentações e diferentes cenários de aprendizagem, foi especificada.

Segundo Padierna e González (2013), o objetivo de todo professor é garantir que o aluno aprenda significativamente, com base no conceito experiencial vinculado às experiências (prática-reflexão). A investigação parte de uma abordagem global da inovação como paradigma experiencial de instituições cuja mudança consolida os processos em um contexto nacional local de inovação do século XXI. Este conceito é a encenação da prática e da ação educativa planejada desde o conhecimento prévio dos educandos ao prático, processual e atitudinal que garante a reflexão e a aquisição de conceitos associados ao contexto e aos sujeitos participantes.

É também chamado de parâmetro de avaliação, cujo objetivo é definido como o resultado desejado para o aluno. Portanto, ao avaliar uma determinada habilidade, o critério de avaliação é

levado em consideração como parte inerente do planejamento, dando uma diretriz para medir o conhecimento. Além disso, é o eixo fundamental do reforço acadêmico caso os resultados esperados não sejam obtidos.

2.1. Como a tecnologia se incorpora em prol do objetivo que esta ou aquelas classes perseguem?

Ao planejar um tópico, módulo, objetivos de aula são definidos. Com isso, o colapso cognitivo que esperamos do aluno é alcançado. Para Santos (2017), em alguns casos, a incorporação de tecnologia no planejamento é caprichosa ou dispensável e não visa repensar como atingir esses objetivos. Um bom exemplo desse trabalho seria quando montamos um trabalho em grupo e queremos que os alunos mostrem o que investigaram. Você pode simplesmente usar o projetor para virar um arquivo PDF como costumava fazer para fazer um pôster e imprimi-lo, ou pode pensar criativamente em outra atividade de classe. Por exemplo, reconstruindo as investigações do momento, visitando páginas da Web em sala de aula, reunindo para os alunos imagens ao vivo que resumem o que foi investigado. Outra maneira de incluir a tecnologia genuinamente seria reunir informações e imagens pesquisadas de diferentes grupos e, juntos, construir um novo arquivo PDF ou um gráfico de comparação na sala de aula para reunir todas as informações.

Sobre o planejamento, Oliveira (2018) expressa:

[...] Estes são os componentes clássicos de qualquer processo de ensino: objetivos, conteúdos, técnicas, atividades, avaliações, recursos, que em conjuntos mais ou menos coerentes organizam a tarefa específica de ensino (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

Segundo o autor, a partir de um conjunto de relações entre categorias didáticas, é construído e desenhado um planejamento que antecipa a ação. Como diz Resende (2016, p. 76), “planejar é pensar em um plano que responda à organização de eventos em sala de aula para atender aos objetivos”, assim como os conteúdos, e poder avaliar e realizar as atividades da oficina. Hoje, sem tecnologia isso é impossível, a questão é como incluímos essa tecnologia e se utilizamos todo o potencial que ela tem para se relacionar com as atividades planejadas para serem realizadas dentro e fora da sala de aula.

Para Santos (2017), quando a tecnologia é favorável ao alcance dos objetivos da disciplina a ser ministrada, ela facilita sua compreensão e aproxima o aluno do que é a prática dessa disciplina

ou carreira. Quando bem utilizada, a tecnologia encurta distâncias cognitivas para visualizar, construir e tornar o conteúdo do assunto mais concreto.

Moraes (2019) fala também sobre a integração da tecnologia ao campo temático, o que é visto claramente nas carreiras de Design, artes visuais ou música. Nessas carreiras, o uso da tecnologia como meio de expressão está totalmente incorporado ao programa. Objetivos e resultados só podem ser alcançados por meio da tecnologia. Mesmo assim, seu ensino pode permanecer tradicional se a dinâmica da aula não for repensada em termos do tratamento do conteúdo, da inter-relação do grupo ou do trabalho na oficina para atingir os objetivos curtos daquela aula. Como diz Ramos e Vieira (2019):

[...] Por outro lado, a sua utilização nas aulas presenciais pode simplesmente dar conta da aplicação de uma novidade técnica ou pode ser a expressão do impacto da utilização das tecnologias na disciplina ou profissão ministrada. Enquanto as respostas referem-se às práticas de ensino, os professores encontram no uso das tecnologias uma boa proposta de atualização docente (RAMOS e VIEIRA, 2019, p. 76).

Concluindo, incorporar a tecnologia ao planejamento é um exercício consciente e constante, pois as atualizações são feitas diariamente e é bom pensar em como os avanços da tecnologia podem nos proporcionar uma forma diferenciada de ensinar nossas disciplinas.

CONCLUSÃO

O planejamento é um ato didático transcendente no trabalho educativo, cuja preponderância leva ao desenvolvimento da criticidade e do pensamento divergente. Essa aparente controvérsia nos estabelecimentos de ensino formal é tratada com o critério das diferenças individuais. O planejamento micro curricular é responsável por alcançar uma aprendizagem significativa.

O planejamento como prática educativa sempre exigiu inovação em todas as áreas da vida artística, cultural e profissional, visto que se torna uma nova oportunidade de transformação e incorporação de recursos tecnológicos que promovam a participação ativa e a aprendizagem em um ambiente motivador.

O objetivo principal de um regime escolar é atingir a criticidade no pensamento dos alunos, para que as decisões que eles tomem sejam as mais corretas diante dessas transformações culturais

e políticas (como prática da democracia, não como politicagem de egomaniacos). O planejado deixa a liberdade de ação do professor para aumentar a reflexão nos alunos de qualquer idade com que trabalham.

Relacionar, selecionar, avaliar e escolher as informações pertinentes ao planejamento com o firme propósito de identificação e fundamentação com a própria vida são utilizadas em situações simuladas diante desta realidade e sempre nos adiantamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAZA, A. Uma conceituação abrangente de inovação educacional. *Education Innovation*, 5 (28), 19-31., 2015. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>. Acesso, 2021.

FERREIRE, AD. **Pestalozzi e a nova educação.** 2018, <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003789.pdf>. Acesso, 2021.

GALLOSO, V. Sistema de ensino em sala de aula ELE na China. *RAEL: Electronic Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 115- 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>, 2014.

MORAES, R. A. **A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial: do formar ao Proinfo: 1987-2005.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006, Campinas. *Atas.* Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.comunidadeproinfo.escolabr.com/leitura/raquel_moraes/Raqueldalmeidamoraes_histedbr2006.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

NEY, M. G. **Educação e desigualdade de renda no meio rural brasileiro.** 2006. 21 f. Tese (Doutorado em Economia)-Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

OLIVEIRA, Alvim Antônio de. **Novas tecnologias e Universidade - Da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas.** Petrópolis: Vozes, 2018.

PADIERNA, J. E GONZÁLEZ, E. **A Metodologia Experiencial no Ensino Superior.** 2013m <https://www.dialnet/LaMetodologiaExperiencialEnLaEducacionSuperior-6280201.pdf>. acesso 2021.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo, ed. Loyola, 2016.

RAMOS, L.; VIEIRA, M. **Desigualdade de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 803). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0803.pdf>. Acesso em:27 jul. 2019.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador caminhos para uma prática de ensino.** São Paulo, ed. Loyola, 2016.

ROSALES, C. O planejamento do Ensino por competências: Que tipo de inovação isso implica? **Education Innovation**, 1 (20), 77-88., 2010. <https://www.minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4999/06.Rosales.pdf?sequence=1>

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico-informacional**. São Paulo, Hucitec, 2017.