

EDUCAÇÃO INTEGRAL



Reflexões sobre educação na
perspectiva da integralidade humana

Apoio:



PUBLIQUE SEU ARTIGO EM NOSSA REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mais informações:

 **(11) 95031-7539**





CARTA AO LEITOR –
REVISTA DEZEMBRO/2021

Caros leitores,

Na edição do mês de dezembro, do ano de 2021, o Conselho Editorial da Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana” procurou retomar aspectos que são, muitas vezes, negligenciados na formação humana, considerando a necessidade de contribuir para a integralidade das pessoas, no processo educacional.

Manuel de Barros poetiza: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude”. Esta frase indica a premência da Educação Integral, que não altera a existência do inacabamento humano, pelo contrário, provoca nos seres uma procura permanente e infinita de: reconhecer -se, constituir-se, transformar-se. Assim, os processos desencadeados pela necessidade humana de procurar o sentido da vida e de assumir o compromisso com a própria existência remetem à busca de “tornar-se a si mesmo”. Essa busca precisa ser realizada por caminhos traçados, não apenas pela razão, mas também pelas experiências cotidianas marcadas pela emoção, pelo desejo, pelas relações afetivas. Para que estas estradas possibilitem a explicitação do ideário e do imaginário será necessário proporcionar processos educacionais que possibilitem a expressão criativa, por meio de diferentes produções humanas, concentrando na Arte e em suas diferentes manifestações, a principal forma de trazer o pulsar vital.

Nesta edição da revista, destacamos a importância de olhar para a força da criação humana e da imaginação, pois o ser tem a “abundância de ser feliz” (Manuel de Barros). Desta forma, destacamos a responsabilidade da Educação trabalhar com o objetivo de caminhar em direção à Felicidade.

Portanto, convidamos os leitores da revista a refletirem sobre o compromisso com a Educação Integral, na perspectiva da construção de ações educativas que integrem: o cérebro e o coração, a razão e a emoção, a palavra e o silêncio. Esperamos possibilitar reflexões intensas sobre estas ideias e que o diálogo entre leitores e construtores de diferentes discursos desencadeiem a produção de novos textos.

Boa leitura!

Prof. Dr. Claudinei Aparecido da Costa - Diretor geral

Educação Integral:

Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

INEQ / FAEP

VOLUME 1 - NÚMERO 19 – (DEZEMBRO DE 2021)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira reponsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos

Profº Dra. Vania Aparecida da Costa

Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Iago Fernandes

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ

Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,

Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000

Tel.: (11) 3564 1256

e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional / FAEP Faculdade
de Educação Paulistana / FAETI Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema

Educação Integral Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profis-
sional

Faculdade de Educação Paulistana e Faculdade de Educação e
Tecnologia Iracema. n. 19 (Dezembro, 2021) São Paulo:
INEQ/FAEP/FAETI (2021)

Trimestral

Endereço eletrônico: <https://ineq.com.br/revista/>

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – DEZEMBRO 2021

Apresentamos neste texto os artigos da edição de dezembro de 2021 da revista **“EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA”**. Os membros do Conselho Editorial e todo o grupo que possibilita a produção dessa revista pretendem trazer, neste final de ano, reflexões sobre a responsabilidade da Educação, no que se refere à conquista da Felicidade pelos seres humanos. No texto da Carta ao Leitor, apontamos a importância de buscar o sentido da vida, por meio de palavras e imagens, que poderiam ser desencadeadas pelas expressões criativas. Provavelmente, o caminho apontado provocará educadores e pesquisadores sobre o verdadeiro objetivo da Educação, nos espaços formais, não – formais e informais, que desenvolvem práticas educativas e pedagógicas. Caberá aos leitores aprofundarem seus estudos, analisarem e experimentarem novas propostas para a formação humana integral.

O INEQ e a FAEP, ao longo dos anos, têm procurado desenvolver um trabalho que pretende, por meio da educação, a transformação social e a possibilidade de um mundo mais justo e humano. Desta forma, os cursos, as graduações, pós-graduações e outras formações organizam ações pedagógicas que buscam extrapolar a aprendizagem de conhecimentos e informações, compondo projetos diferenciados de educação.

Pretendemos nesta edição relacionar as produções dos autores que enviaram textos para serem publicados na revista e a caminhada para a Educação Integral, na perspectiva apontada no início deste texto.

Os estudos atuais revelam a importância de buscar na Neurociência alguns caminhos para transformar os processos educacionais de forma significativa. Neste sentido, o Artigo **“AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA”** oferece um referencial teórico para pensarmos como ocorre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, explicitando as concepções de autores que estudam as estruturas cerebrais e o processo de aprendizagem. A autora destaca a importância da formação do educador para a

compreensão da Neurociência, que pode colaborar na organização de práticas pedagógicas. Para aprofundar o tema da Neurociência na Educação, o Artigo **“O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM”** explicita, de forma organizada e profunda, a importância de o educador conhecer o processo de aprendizagem e todos os aspectos humanos envolvidos nele, com a finalidade de organizar ações que possibilitem a apropriação pelos educandos do patrimônio histórico – cultural da humanidade. Neste sentido, o Neuropsicopedagogo pode ser um profissional que contribuirá para a concretização dos objetivos educacionais, na perspectiva da Educação Integral e Inclusiva.

Ampliando os estudos sobre o processo de aprendizagem, o Artigo **“MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM”** discute a necessidade do envolvimento integral do educando na apropriação cultural. A mobilização de recursos cognitivos, afetivos, sociais e motores para alcançar um objetivo envolve: o educador, que precisa organizar ações para o aluno querer aprender e o educando, que busca diferentes formas para caminhar em direção a um fim que considera significativo. O texto aponta elementos preciosos para repensar a didática.

Os Artigos comentados até aqui propõem reflexões interessantes para as instituições educativas pensarem como “ser feliz” na busca e no encontro com a apropriação cultural, envolvendo os diferentes aspectos do humano e atingindo objetivos educacionais. Para que haja uma verdadeira interação e compreensão de todos os atores e protagonistas da ação educativa, será necessário o envolvimento das famílias na organização das propostas. O Artigo **“ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM BUSCA DO SUCESSO DO ENSINO/APRENDIZAGEM”** aponta a necessidade da interação da instituição educativa e dos responsáveis pelos educandos, por meio de discussões coletivas e propostas organizadas de forma conjunta, para que todos se sintam participantes do processo educativo.

A relação entre a família e a escola deve, assim, estar

fundamentada no compartilhamento de concepções e ações, sem julgamentos, cabendo a escola o trabalho com a aprendizagem. Para refletir, de forma mais aprofundada sobre as interações entre as instituições educativas e os responsáveis pelos educandos, o Artigo **“A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, FAMÍLIA E ESCOLA PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA”** organiza conceitos e ideias importantes sobre essa interação, especificamente, no que se refere a Educação verdadeiramente inclusiva. As autoras do texto apontam também a importância das Políticas Públicas para a Educação Especial, na perspectiva da Inclusão de todos os educandos e o papel da Equipe Multiprofissional para realizar um trabalho integrado com a escola e a família.

O Artigo intitulado **“CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO DESENHO INFANTIL”** destaca questões importantes para pensarmos sobre a urgência do trabalho pedagógico com a expressão criativa. O texto colabora com a reflexão sobre a aprendizagem, que impõe a interação da cognição com os aspectos afetivos, sociais e físicos do ser humano, desencadeada pela sensibilidade, percepção, criatividade e imaginação presentes na produção do desenho infantil.

O trabalho pedagógico com a Matemática também vem buscando elementos que rompam com a didática linear, empregada nesta disciplina. O Artigo **“O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS”** indica a importância do trabalho com a ludicidade na interação das pessoas com os elementos produzidos pelo homem, ao longo da história. O trabalho com jogos remete a uma proposta interdisciplinar, possibilitando que as experiências na Educação Infantil sejam amplas, diversificadas e colaborem na conquista da independência dos educandos.

Ao pensarmos sobre na construção da subjetividade, surge a necessidade de realizarmos uma análise sobre a trajetória individual e coletiva dos seres humanos. Neste sentido, o Artigo **“PATRIMÔNIO, CULTURA E IDENTIDADE NACIONAL”** provoca reflexões sobre conceitos importantes, que colaboram

na compreensão da constituição da Identidade Cultural Brasileira. O texto procura, de forma extraordinária, possibilitar o olhar para a heterogeneidade e multiplicidade das culturas e identidades do nosso povo.

Para aprofundar a reflexão sobre a Identidade Cultural Brasileira, o Artigo **“OS DESAFIOS DO PÓS-PUBLICAÇÃO DOS AUTORES QUE PRODUZEM LITERATURA NO ESPÍRITO SANTO”** revela aspectos importantes sobre a dificuldade de divulgação de obras literárias, que possibilitariam o diálogo entre autores e leitores, na perspectiva da construção dessa identidade. O Artigo denuncia a omissão de vários setores da sociedade em relação à publicação, organização de ações para o conhecimento do conteúdo das obras pela população e aquisição para as instituições educativas de um acervo literário essencial para a constituição das subjetividades.

Precisamos destacar, nesta edição, a importância da reflexão permanente sobre os textos produzidos por autores de obras literárias, de produções de registros de pesquisas acadêmicas e conteúdos didáticos. A revisão e reorganização permanente dos textos constituem a obra em um diálogo vivo entre autor e as linhas e entrelinhas do seu texto. Neste sentido, o Artigo **“AVALIAÇÃO DE TEXTO: UMA ATIVIDADE PROCESSUAL”** explicita a necessidade de provocar um diálogo contínuo entre os educandos e seus textos. O educador deve assumir o compromisso de acompanhar a trajetória de cada traço, pela avaliação permanente e potencializadora de transformações e inovações das produções escritas dos educandos.

Por meio dos textos apresentados nesta edição da revista, pretendemos possibilitar ao leitor condições para estudos diversificados, pesquisas variadas, análises profundas de aspectos que poderão transformar, em diferentes espaços, as relações de educandos com a apropriação cultural, com os educadores, com a comunidade local e com a sociedade em geral. O objetivo é colaborar com a reflexão sobre as finalidades das instituições educativas e as ações necessárias para concretizá-las, na perspectiva da Educação Integral.

SUMÁRIO

- 08 ▶ **A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, FAMÍLIA E ESCOLA PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA** - Elaine Cristina Ozório de Almeida - Silvia Mara Barbosa Rebouças Paixão
- 14 ▶ **PATRIMÔNIO, CULTURA E IDENTIDADE NACIONAL**
Priscilla Vieira Nunes
- 40 ▶ **O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS** - Priscilla Vieira Nunes
- 54 ▶ **MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
Priscilla Vieira Nunes
- 71 ▶ **AVALIAÇÃO DE TEXTO: UMA ATIVIDADE PROCESSUAL** - Marcos Alves da Silva
- 73 ▶ **ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM BUSCA DO SUCESSO DO ENSINO/ APRENDIZAGEM** - Nájara Noqueira Damasceno
- 81 ▶ **AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA** - Leila Barbosa Salvador
- 91 ▶ **CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO DESENHO INFANTIL** - Leila Barbosa Salvador
- 100 ▶ **O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM** - Leila Barbosa Salvador
- 110 ▶ **OS DESAFIOS DO PÓS-PUBLICAÇÃO DOS AUTORES QUE PRODUZEM LITERATURA NO ESPÍRITO SANTO** - Maxwell dos Santos



A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL, FAMÍLIA E ESCOLA PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA

Elaine Cristina Ozório de Almeida¹

Silvia Mara Barbosa Rebouças Paixão²

RESUMO

Este artigo visa apresentar a importância da parceria entre a equipe multiprofissional de saúde, família e escola, para que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) aconteça em sua plenitude.

Explicaremos a atuação de cada parceiro nesse processo: como os estudiosos definem o TEA e suas características; como a equipe multiprofissional deve atuar; a família com sua inquietação com a chegada de um filho ou filha com TEA; a escola com a função de desenvolver os aspectos pedagógicos para colaborar com a formação do cidadão e tudo isso respaldado por leis pertinentes à inclusão.

Palavra-chave: TEA, Parceria, Inclusão, Habilidades e Potencialidades.

ABSTRACT

This article aims to present the importance of the partnership between the multidisciplinary health team, family and school, so that the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) takes place in its entirety.

We will explain the role of each partner in this process: how scholars define the TEA and its

characteristics; how the multidisciplinary team should act; the family with their anxiety about the arrival of a son or daughter with ASD; the school with the function of developing the pedagogical aspects to collaborate with the formation of the citizen and all this supported by laws pertaining to inclusion.

Keyword: TEA, Partnership, Inclusion, Skills and Potential.

INTRODUÇÃO

A Inclusão é um desafio constante para todos os envolvidos na vida da criança que possui algum tipo de deficiência, síndrome ou transtorno, seja no ambiente familiar, escolar ou social. E para que a inclusão aconteça, é necessário a parceria, o empenho e engajamento de todos os envolvidos, pois só assim a inclusão acontecerá e será possível colaborar de modo significativo no desenvolvimento das habilidades e potencialidades dessa criança.

1. O que é TEA? Quais são as suas características?

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1908, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao descrever o frequente isolamento em al-

1 - Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica – elaine_ozorio@hotmail.com

2 - Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica – professorasilviabarbosa@gmail.com

guns de seus pacientes. Mas foi em 1943 que o transtorno recebeu maior atenção, quando o médico austríaco Léo Kanner, vivendo nos Estados Unidos, teve contato com Donald T., que foi diagnosticado com autismo, e Hans Asperger psiquiatra austríaco que descreveu uma condição muito semelhante, que ficou conhecida como Síndrome de Asperger.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as pessoas de diferentes formas na área da comunicação, do comportamento e na socialização. As características mais evidentes são a ausência da fala, dificuldade em se relacionar e movimentos estereotipados, é importante salientar que essas características e sua intensidade variam de níveis, onde cada criança pode apresentar ou não tais características. Segundo Mello (2005), a criança não consegue ligar ideias aos fatos, pois, seu pensamento é concreto, não conseguindo fazer generalizações e abstrações. Tem dificuldade em compreender os vários significados de uma mesma palavra. Junto com outras crianças, não interage; seja pela ausência ou dificuldades em sua fala. Seus movimentos motores são repetitivos ou são sempre os mesmos.

De acordo com Orrú (2008), "esta criança tem dificuldades em lidar com mudanças, pois, interiormente tem suas desorganizações". É necessário o estabelecimento de rotinas, e se houver mudança de um trajeto na rua ou a preparação de um alimento, por exemplo, vai ser experimentado como desagradável e ameaçador. A criança autista pode passar horas folheando revistas, se detendo em cores, detalhes, ou se preocupar com partes de um determinado objeto, mas não conseguirá formar amigos; por suas limitações cognitivas e, por não entender os sentimentos do outro.

Siegel (2006) destaca que a criança possui

uma sensibilidade aguçada nas questões auditivas e visuais, podendo reagir a esses estímulos demonstrando sentir-se desconfortável, irritado ou confuso.

Todas essas características variáveis dificultam a interação social, pois o outro pode não compreender tais restrições, repetições e sensibilidades. Os estudos apontam que a causa do acometimento desse transtorno não é bem determinada, porém alguns indicam que está relacionada a fatores genéticos e ambientais. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 70 milhões de pessoas pelo mundo têm o TEA, sendo que, para cada 4 pessoas, 3 são no gênero masculino.

2. Qual o papel de todos os envolvidos na vida da criança com TEA?

O papel de todos os envolvidos na vida da criança com TEA, são de facilitadores, onde venham a propiciar uma melhoria na qualidade de vida, alicerçados em leis eficientes, que proporcionem o acesso à saúde, educação e a inserção na sociedade, ou seja, a inclusão em sua plenitude.

Entretanto, não é uma tarefa fácil de ser alcançada, pois barreiras são impostas frequentemente, dificultando o processo da inclusão. Algumas dessas barreiras são: a não aceitação da família, a falta de conhecimento, o diagnóstico tardio pelo Sistema Único de Saúde (SUS), equipe escolar sem as adequações necessárias acerca do espaço físico e pedagógico, o preconceito da sociedade, entre outros. Porém se houver a parceria de todos os envolvidos a inclusão será alcançada e colabora com o desenvolvimento das habilidades e potencialidades da criança.

2.1 Políticas públicas

O desenvolvimento e crescimento da humanidade está em constante movimento, desse modo as intervenções através das ações de políticas públicas devem acompanhar esse movimento, buscando sempre alicerçar os direitos e deveres do exercício da cidadania através de leis específicas. Dito isso, abaixo será explicitado as principais legislações de cunho inclusivo.

Iniciamos com a Constituição Federal (CF) de 1988, que trazem como seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º inciso IV). Apresentando em seu artigo 205, que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado através da lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada através da lei nº 9.394/96, em seu artigo 58 que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, trans-

tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminabilidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Através do Decreto nº 7611/2011, foi inserido na rede regular de ensino o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como meio de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Em seu artigo 2º fica evidente que esse atendimento visa dirimir “...as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Finalizamos com a lei nº 13.146/2015, que trata sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatizando em seu artigo 1º: “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Em seu artigo. 27 é citado o direito à educação das pessoas com deficiência e no inciso III deste mesmo artigo refere-se em um “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em con-

dições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”.

Diante desse alicerce de leis específicas, podemos dizer que estamos no rumo correto para que a sociedade se torne, de fato, inclusiva. Entretanto, mesmo com todo esse alicerce, nossa sociedade atua de modo excludente e o grande desafio está em trabalhar de modo a diminuir a lacuna entre teoria (leis) e prática (aplicabilidade).

2.2 Equipe multiprofissional de saúde

Entende-se por equipe multiprofissional de saúde, todos os profissionais que atuam em diferentes segmentos, buscando o bem comum para a análise, o diagnóstico e tratamento de seus pacientes. Os profissionais que compõem essa equipe são:

- **Pediatra:** Responsável pelo acompanhamento inicial da criança, devendo fazer os devidos encaminhamentos para áreas específicas de atendimento.
- **Psicólogo:** Responsável por analisar o comportamento humano e sua interação com ambiente físico e social.
- **Psiquiatra:** Responsável por diagnosticar, tratar, prever e reabilitar o indivíduo com os mais variados distúrbios mentais.
- **Fonoaudiólogo:** Responsável por estudar as funções biológicas e comportamentais relacionadas à comunicação.
- **Neuropediatra:** Responsável por avaliar e acompanhar o desenvolvimento neurológico da criança.
- **Nutricionista:** Responsável por investigar e elaborar uma dieta saudável e equilibrada.
- **Terapeuta Ocupacional:** Responsável por promover na esfera da saúde e social, a prevenção, tratamento e reabilitação das pessoas com deficiência.

- **Psicopedagogo:** Responsável por estudar o processo de aprendizagem, identificando as dificuldades para posteriores intervenções. No que tange a função de cada um, dentro da sua especialidade, deverão analisar através de observações e exames; devendo discutir em equipe para a elaboração, fechamento do diagnóstico e encaminhamento para a realização das devidas intervenções. Relevante salientar que, os profissionais especialistas podem variar de acordo com as necessidades da criança, ou seja, às vezes necessita de oftalmologista e não de nutricionista.

No Brasil, a identificação do diagnóstico é feita através de laudo com a Classificação Internacional de Doenças (CID 10):

- F84 - Transtornos globais do desenvolvimento.
- F84.0 - Autismo infantil.
- F84.1 - Autismo atípico.

Existe também o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM-V), elaborado por psiquiatras americanos. Ambos são fundamentais para nortear as adequações essenciais para colaborar com o desenvolvimento das habilidades e potencialidades da criança com TEA.

2.3 Família

Quando falamos de criança com TEA, evidenciamos sempre a melhoria da qualidade de vida dessa criança e o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, entretanto, é comum a família não ter o amparo necessário para compreender as mudanças que ocorrerão em suas vidas e das ações a serem adotadas dali por diante.

E podemos nos deparar com diversas vertentes: família participativa, negligente, leiga, pas-

siva, ativa, bem estruturada, mal estruturada, costumes, crenças e que em alguns casos está passando pelo processo de luto (negação, raiva, barganha, depressão e aceitação).

Independentemente do tipo de família, é fato que o primeiro local de socialização de uma criança é no âmbito familiar, e a participação da família no processo de desenvolvimento das habilidades e potencialidades de uma criança com TEA, são de suma importância. Mas para que a família possa contribuir de modo relevante, deverá ocorrer a parceria entre equipe multiprofissional de saúde e equipe escolar, propiciando o acolhimento, apoio e as orientações necessárias dos profissionais especialistas. Desse modo a família terá um outro olhar para com seu filho ou filha e enfrentará as dificuldades com uma nova perspectiva. Quando a família é bem acolhida e orientada por parte das equipes, recebendo orientações para o estabelecimento de rotina nas Atividades de Vida Diária (AVD), de uso medicamentoso (se houver necessidade) e planejamento para ocorrer as interações sociais; os avanços no desenvolvimento da criança são satisfatórios e significativos.

Se a família convive num ambiente saudável e harmonioso, isso refletirá positivamente no dia a dia dessa criança, mas, o inverso pode refletir negativamente.

2.4 Escola

A escola torna-se o segundo lugar de socialização de uma criança. A função da equipe escolar é propiciar um ambiente onde a criança, com ou sem deficiência, síndrome ou transtorno; adquira e desenvolva as habilidades nos aspectos cognitivos e oportunize a formação de um cidadão crítico, autônomo e participativo, levando em consideração e respeitando suas especificidades.

As ações adotadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) devem estar atreladas a atender as exigências da legislação vigente e as peculiaridades da clientela. Os profissionais que conviveram direta ou indiretamente com a criança que possui TEA (gestores, professores de sala regular, professores de sala de recursos (AEE), cozinheiros, auxiliares de serviços escolares, cuidadores e inspetores, devem buscar subsídios para atuarem com excelência, trazendo significado e aplicabilidade dos conteúdos programáticos no currículo escolar para o dia dessa criança.

Como nos fala Mantoan, “O convívio com as pessoas com deficiências nas escolas e fora delas é recente e gera ainda certos receios. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser alvo de nosso descrédito, essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência”.

A convivência com o diferente nos faz crescer e aprender que para construir uma nação inclusiva é preciso aceitar a pluralidade de pessoas que existem ao nosso redor, afinal se falamos de inclusão é porque vivemos em uma sociedade excludente.

Segundo Durkheim, apud Kassar: “A Instituição escolar deveria ter dupla função: a função homogeneizadora, no momento em que transmite noções básicas da cultura e das regras sociais para todos os grupos sociais, a função diferenciadora, na medida em que preparam, de forma diversificada, as diferentes classes sociais para continuação da organização social” (2004, p.80). Diante do pensamento do autor, a escola tem a função de transmitir e

construir o saber culturalmente constituído e formar um ser pensante e questionador.

Levando em consideração que a inclusão não possui fórmula, haja visto que cada criança é um ser único com seu conhecimento de mundo e bagagem, que devem ser respeitados, a equipe escolar deve estar em busca constante de aperfeiçoamentos e adequações que facilitem a inclusão de todos de modo ético e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisas acerca dessa temática são incessantes, todos visam buscar a compreensão desse universo tão complexo, para incluir essa criança, que um dia se tornará adulto, nos mais variados ambientes sociais, respeitando suas peculiaridades e aceitando que cada um tem seu modo de assimilar e ver o mundo.

Cabe a cada parceiro, também mencionado como agente facilitador, ter conhecimento em sua área de atuação, utilizando das mais variadas técnicas e recursos para colaborar com o processo de desenvolvimento das habilidades e potencialidades, e concomitantemente fazer com que a inclusão, de fato, aconteça em sua plenitude.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CARVALHO, Rosita Edlér. Removendo barreiras para a aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O Professor e o Processo Educacional de alunos que apresentam deficiências. Revista de Educação PUC, Campinas, n. 16, p. 79-86. Jun. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; MACHADO, Nil-

son José ; SA, Elizabet Dias de ; RAHME, Mônica Maria Farid ; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro do. Pensando e Fazendo Educação de Qualidade - Escola & Democracia. São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, A. M. Autismo: Guia Prático. 4ª ed. Brasília: Corde, 2005.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação. Interação social no cotidiano escolar. 2ª ed. São Paulo: Book Toy, 2008.

SIEGEL, B. O Mundo da Criança com Autismo. Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Portugal: Porto Editora, 2006.

SITES

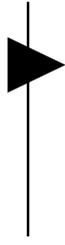
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Pesquisado em 22/04/2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Pesquisado em 29/04/2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Pesquisado em 01/05/2019.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Pesquisado em 15/05/2019.

[https://www.news-medical.net/health/Autism-History-\(Portuguese\).aspx](https://www.news-medical.net/health/Autism-History-(Portuguese).aspx). Pesquisado em 26/05/2019.

<https://nacoesunidas.org/especialistas-em-direitos-humanos-da-onu-pedemfim-da-discriminacao-contra-pessoas-com-autismo/> . Pesquisado em 02/06/2019.



PATRIMÔNIO, CULTURA E IDENTIDADE NACIONAL

Priscilla Vieira Nunes

RESUMO

“Patrimônio, Cultura e Identidade Nacional” é uma pesquisa sobre o Conceito de Patrimônio, sobre Patrimônio Material e Imaterial e sobre a Identidade da Cultura Brasileira. Fazemos uma análise dos embates culturais, ocorridos no processo de colonização, propomos uma crítica do que constituiria a origem cultural brasileira, utilizando uma perspectiva literária. Partimos, portanto, da Literatura para analisarmos os processos decorrentes da dinâmica operada nesse embate cultural e seus desdobramentos na constituição da identidade que está sempre por se fazer no processo dinâmico dos seres humanos. Com o Modernismo Brasileiro se instaura a possibilidade de reler a cultura, por meio de uma nova concepção crítica, a qual articula o nacional e o universal, pensando a identidade como diferença, dessacralizando, dessa forma, a função da literatura que até então fundava uma origem para nossa cultura. Trabalhar a ideia de identidade e origem requer um olhar tão abrangente como a própria concepção de heterogêneo e multiplicidade. O olhar diante da cultura deve passar pelos campos que se entrecruzam e se suplementam. Não podemos instituir uma única origem cultural e nem pretender que o povo brasileiro possua uma forma de constituição da sua identidade cultural.

Palavras-chave: Cultura, patrimônio, identidade

cultural.

ABSTRACT

“Heritage, Culture and National Identity” is a research on the Concept of Heritage, on Material and Immaterial Heritage and on the Identity of Brazilian Culture. We make an analysis of the cultural clashes that occurred in the colonization process, we propose a critique of what constitutes Brazilian cultural origin, using a literary perspective. We start, therefore, from Literature to analyze the processes resulting from the dynamics operated in this cultural clash and its consequences in the constitution of the identity that is always to be done in the dynamic process of human beings. With Brazilian Modernism, the possibility of rereading culture is established, through a new critical conception, which articulates the national and the universal, thinking of identity as difference, thus desecrating the function of literature that until then founded a origin for our culture. Working with the idea of identity and origin requires a view as comprehensive as the very conception of heterogeneity and multiplicity. The look before the culture must pass through the fields that intersect and supplement each other. We cannot establish a single cultural origin, nor can we expect the Brazilian people to have a way of constituting their cultural identity.

Keywords: Culture, patrimony, cultural identity.

INTRODUÇÃO

Em meio à complexidade que envolve o campo de preservação do patrimônio cultural, o conceito e a prática de preservação parecem atrelados a um processo em constante transformação. Chegou-se ao ponto em que o entendimento da relação entre a comunidade e o centro histórico procura compreender a interação entre os aspectos materiais e subjetivos dos elementos categorizados como patrimônio, associando-a a maior participação da comunidade no que tange à seleção e proteção dos bens culturais, como também buscando considerar o caráter dinâmico das representações culturais.

O objetivo desta dissertação é discutir a prática da preservação a partir de novas abordagens nos processos de tombamento que direcionam novas formas de olhar para o centro histórico, incorporando a dinâmica da prática de participação de diversos atores sociais nas questões da preservação do patrimônio cultural. Para tal encaminhamento, é necessário observar a relação entre os discursos oficiais e a percepção da comunidade em relação aos mesmos e ao centro histórico. Trata-se de investigar as relações existentes entre a sociedade e o patrimônio cultural com intuito de direcionar políticas públicas que procurem harmonizar interesses em relação aos centros históricos.

Nesse contexto de mudanças, essa abordagem procura encontrar respostas para um problema que tem sido apontado por uma grande parcela de intelectuais ligados à área

do patrimônio cultural, para os quais haveria uma coexistência de duas tendências concomitantes ligadas à preservação e à gestão: a busca incessante pelo progresso e enobrecimento¹ de áreas urbanas, principalmente em sítios históricos, por um lado, e, por outro, o desprezo das referências culturais construídas ao longo do tempo e inseridas no espaço urbano.

Em relação método escolhido, trata-se de uma Pesquisa Bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. (GIL, 2002, p. 88)

No cumprimento dos objetivos propostos, o levantamento bibliográfico buscou descrever como o Patrimônio Cultural, a Cultura em sua Diversidade e a Identidade Brasileira são tratados pela história até os dias atuais.

Nosso Trabalho está estruturado em Cinco Capítulos:

- 1 – Patrimônio Cultural
- 2 – Memória e Patrimônio
- 3 – Cultura, Patrimônio e Diversidade Cultural
- 4 – Identidade Cultural
- 5 – Identidade Cultural Brasileira

1 – PATRIMÔNIO CULTURAL

1 - Ver MOTTA, Lia. A apropriação do patrimônio urbano: do estético estilístico nacional ao consumo visual global. In: ARANTES, Antônio Augusto (org.). O espaço da diferença. Campinas: Papyrus, 2000, p. 258. O poder público e/ou a iniciativa privada criam um novo valor de uso para o centro histórico como produto de mercado, fundamentados na apropriação cultural dirigida a determinado público-alvo, visando à elitização do espaço urbano, o que resulta na expulsão da classe de baixa renda. Ver também LEITE, Rogério Proença. Contra usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

Se perguntarmos a qualquer pessoa o que ela entende por patrimônio nós vamos ouvir quase que, com certeza, que seria uma edificação ou um monumento de valor singular, ou seja, uma coisa importante que precisa ser preservada e difundida para a população. Esse conceito de patrimônio que um pouco corrente na sociedade nem sempre foi assim e atualmente não restrito a essa ideia. Precisamos compreender como o conceito de patrimônio se transformou ao longo do tempo, que mudanças sofreu e em que panorama ele aparece.

O conceito de patrimônio não surgiu de forma isenta. Ele surge em meio a conflitos, a problemas, as disputas e normalmente gera exclusão. O patrimônio pode ser classificado de duas formas:

1. O patrimônio ligado ao legal;
2. O patrimônio ligado do emocional, ao espiritual.

O que seria o patrimônio legal? É aquele patrimônio que pode ser transmitido para herdeiro, patrimônio de bens, de imóveis e que geralmente tem um valor comercial. Herança de uma casa, por exemplo, que se pode receber um valor material.

O que seria um patrimônio emocional e/ou espiritual? É um patrimônio ligado ao emocional. Um exemplo disso é receber uma forma de cozinhar determinada receita, de fazer um bolo, uma maneira de bordar um determinado tecido. Isso é patrimônio emocional que passa de geração a geração.

Existem alguns marcos históricos que demonstram como conceito de patrimônio se modificou ao longo do tempo.

A palavra patrimônio surge no Império Romano. Ela vem ligada ao Pater Família, ou seja,

o Pai da Família era aquele detentor de todos os bens. Era aquele que passava os bens móveis, imóveis, escravos, pessoas para a geração posterior. Esse Pater Família detinha todo o poder e os bens.

Portanto, a palavra patrimônio vem de Pater Família. O patrimônio no Império Romano era feito de uma forma individual. A compreensão é que ele era individual e autocrático porque era ligado ao grupo das elites da época do Império Romano. Essa realidade da palavra patrimônio vai se transformando ao longo do tempo.

Outro marco importante para a essa mudança de concepção de patrimônio é a Revolução Francesa em 1799 na França. Há uma concentração do poder da Monarquia. O Rei era quem governava os países e há uma contestação desse poder e a Revolução Francesa ocorre em meio há muito conflitos. Esses conflitos geraram um problema sério na área de construções, de monumento, de castelos. A população revoltada começa a depredar, quebrar e invadir. Alguns monumentos e alguns castelos da época são frutos de destruição dessa revolta, dessa revolução.

Nesse momento um grupo de intelectuais se reúne e se inicia uma discussão sobre algumas coisas que são importantes de serem preservadas. Essa discussão gera a criação de algumas comissões e comitês que vão dar início ao processo de criação da Legislação sobre Patrimônio.

O que é importante ressaltar é que nesse momento da Revolução Francesa a palavra patrimônio fica muito ligada a edificações, de valor singular e sempre ligada às elites. Continua, portanto, essa trilogia marcando a palavra patrimônio.

Outro marco histórico importantíssimo para a transformação da palavra patrimônio foi o final da Segunda Guerra Mundial. A Segunda Guerra Mundial todos sabemos que teve como base a ideologia nazista e fascistas. Essa ideologia era calcada em ideais racistas, excludentes de populações, o genocídio que ocorreu nesse período, a perseguição aos judeus homossexuais. Então, a ideologia nazista era colocada no nacionalismo exacerbado com esses ideais.

Ao final da Segunda Guerra Mundial há toda uma movimentação em contestação a tudo que ocorreu na Segunda Guerra Mundial, então, grupos organizados na sociedade passam a contestar esses ideais exacerbados de nacionalidade, criticar o racismo, criticar a questão da desigualdade sexual, racial e lutar por uma liberdade religiosa por expressão e por direitos civis.

Todo esse movimento que surge ao final da Segunda Guerra Mundial a eles junta-se a criação da ONU e da UNESCO que são duas grandes Entidades e essas Entidades monopolizam o debate em torno da questão do patrimônio. Essas discussões vão sendo ampliadas pelos países na época que eram chamados países do Terceiro Mundo – eram os países que eram chamados “pobres” e que haviam sido colonizados e que não encontravam espaços dentro da compreensão que se tinha de patrimônio na época para as suas manifestações. Os países do Terceiro Mundo se constituíam de países colonizados, que não tinham pessoas letradas como indígenas, como ex-escravos que tinham uma série de manifestações na oralidade, nas formas de expressão, nas danças, nas festas e esse tipo de manifestação não se enquadravam no conceito que se tinha de patrimônio na época.

Qual era o conceito de patrimônio que tinha

na época? Um bem edificado, construído, um em que era único, singular que não fazia parte da vida cotidiana e um bem que deveria ser preservado, ou seja, quase que congelado no tempo.

Esse outro tipo de manifestações desses países chamado de Terceiro Mundo que começaram a buscar um lugar dentro da discussão sobre o patrimônio uma vez que não se enquadravam nesse contexto, daí essa contestação por parte destes países com a reivindicação de que houvesse uma ampliação dessa conceituação de patrimônio.

O grande marco disso se dá em 1982, numa Conferência no México quando o conceito de patrimônio imaterial é incorporado às Cartas Patrimoniais da UNESCO. O que seria o patrimônio imaterial? Exatamente aquele patrimônio que não se constitui de pedra e cal. É um patrimônio que está ligado ao espiritual, as festas, as manifestações populares, histórias que se contam, enfim. Coisas mais ligadas ao cotidiano que não são tão singulares e que fazem parte da vida dos grupos que compõem uma Comunidade, uma Nação. Esse conceito de patrimônio imaterial é incorporado nessa Carta a partir da Conferência no México em 1982.

Ao longo do tempo podemos dizer que o que ocorreu com relação ao patrimônio um crescimento da ampliação da compreensão do patrimônio, nós vemos a incorporação do que seria o patrimônio natural, isto é, deixa de ser apenas o patrimônio edificado pelo homem para também ser ampliado em termos de patrimônio natural que são espaços da natureza incorporados nessa nova noção de patrimônio. Há também a incorporação do patrimônio imaterial e uma coisa que vem ganhando terreno mais recentemente que é a compreensão de que o patrimônio não está só na Europa.

O Patrimônio não se limita mais aos edifícios individuais; ele agora compreende os aglomerados de edificações e a malha urbana: aglomerados de casas e bairros, aldeias, cidades inteiras e mesmo conjuntos de cidades. (CHOAY, 2001, p. 13)

Podemos dizer que hoje, no Brasil nós temos o reconhecimento a partir de 1988 da noção de patrimônio imaterial e nós temos o registro de bens da cultura imaterial no Brasil. Com relação a cultura material nós chamamos de tombamento, ou seja, existe um livro de tombamento onde são colocadas as edificações, as coisas materiais que foram tombadas. Com relação ao patrimônio imaterial nós chamamos de livro de registro onde são registradas as manifestações de determinada coisa que seja tombada no caso de um patrimônio material ou registrada no caso de um patrimônio imaterial pode ter uma representação para um grupo e não ter representação para outro grupo.

Por isso que a palavra-chave hoje é diversidade, é complexidade no sentido de nós compreendermos o que é patrimônio cultural que é uma coisa construída ou uma coisa elaborada pelo homem em pensamento no caso do pensamento imaterial e que tenha uma representação, uma significação na construção da identidade de um grupo, isso é o patrimônio imaterial.

O Patrimônio a ser preservado não constitui um elenco de artefatos homogêneos e independentes entre si (justamente aqueles que anteriormente tinham valor de modelo: os “monumentos” e as “obras de arte”); pelo contrário, é um sistema de artefatos heterogêneos e ligados entre si, que no seu conjunto formam o ambiente vital de épocas passadas, com as quais perdemos o contato espontâneo habitual. (BENEVOLO, 1991,

p. 141)

Hoje a compreensão que nós temos de patrimônio é múltipla e abrangente do que se teve ao longo dos tempos. Portanto, o conceito de patrimônio vai se transformando, vai crescendo e sendo ampliado a partir do debate político e a partir da transformação da sociedade.

1. 2 – MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

Durante muito tempo se entendeu o patrimônio com algo que vinha de um passado muito remoto, uma coisa que vem dos ancestrais, que remete a uma memória que só se ouviu falar e que nunca foi presenciado de fato. É muito comum se entender a questão do patrimônio representando por grandes monumentos, grandes obras guardando a lembrança de grandes feitos, de civilizações ou de homens e mulheres importantes na história, pertencentes a elite.

Contemporaneamente essa noção de patrimônio passado de um momento anterior para o momento presente está sofrendo transformações. Se tenta acabar com essa percepção de que apenas os grandes monumentos, os grandes feitos, aquilo que é pomposo e rico merece ser lembrado e começa a se olhar para o cotidiano, o dia-a-dia, a lembrança das civilizações ou dos povos menos favorecidos, ou seja, daqueles que foram esquecidos pela história e que precisam ter o seu passado, a sua cultura trazida pela memória para o presente.

Me parece que é de fundamental importância quando nos referimos a memória e ao patrimônio percebermos a estreita relação entre patrimônio histórico e patrimônio cultural que é transmitido de geração em geração em um determinado tempo histórico.

Segundo Magalhães (1985):

Uma cultura é avaliada no tempo e se insere no processo histórico não só pela diversidade dos elementos que a constituem, ou pela quantidade de representações que dela emergem, mas, sobretudo por sua continuidade. Essa continuidade comporta modificações e alterações num processo aberto e flexível de constante realimentação, o que garante a uma cultura sua sobrevivência. (MAGALHÃES, 1985, p. 44)

Uma outra percepção recente é de que nem tudo precisa ser tão velho para ser entendido, compreendido como patrimônio. Existe toda uma produção do século XX num passado remoto presente que já não existe mais, no entanto muitos artistas e das pessoas que viveram no século XX ainda estão vivas. Entretanto, a produção que aconteceu naquele momento, naquele período histórico já não existe mais. Então, pela raridade dessa produção já se começa a entender a questão do patrimônio de um passado recente.

Essa discussão apreze principalmente a partir da Arquitetura do século XX e que chamamos de Arquitetura Moderna. Muitos dos Mestres da Arquitetura Moderna produziram nas décadas de 20, 30, 40 e 50 do século XX. A partir da Segunda Guerra Mundial muitas dessas produções se modificaram, se transformaram. Muitos Arquitetos que viviam e produziam na Europa migraram para a América e para os Estados Unidos principalmente e mudaram, adaptaram seu modo de produzir essa Arquitetura e criaram alunos, discípulos que tinham uma visão completamente diferente. Criou-se na virada da década uma arquitetura muito diferente da anterior e isso faz com essa produção imediatamente próxima se torna rara e digna de cuidado, de conservação, de preservação e de proteção como patrimônio como

algo que precisa ser conhecido, lembrado e entendido.

Há também que se considerar que a obra ou o objeto elevado à condição de bem patrimonial era isolado do uso e disponível apenas para a contemplação. O mesmo entendimento se aplicava aos espaços urbanos portadores de uma arquitetura considerada artística, vistos como monumentos históricos que não poderiam ser utilizados, nem mesmo para a habitação. A cidade histórica destinava-se a uma função propedêutica, por ser testemunha das ações do homem no passado, e assim buscava-se preservar os conjuntos urbanos antigos como se conservam os objetos em um museu. (ZANIRATO & RIBEIRO, 2006, p. 253)

Uma outra visão elitista da questão do patrimônio pode ser vista em sociedades e em grupo que tem uma história de luta por direitos sociais já na cidade. Por exemplo Comunidades pobres, chamadas favelas que durante muito tempo se pensou que aquilo era algo que deveria ser extirpado da cidade porque era composto por pessoas pobres numa situação de poucas condições salubridade, sem saneamento, com habitações muito precárias.

Então, sempre se pensou que aquilo era um problema social que deveria ser aparado da memória. Só que se esquecia que naquele processo todo se constituía história, se constituía memória. Memória de luta, memória de manutenção da população de um determinado espaço da cidade e que aquilo também precisava ser contado para as gerações seguintes. Portanto, não é só o grande monumento, não é só o palácio que deve ser lembrado, preservado e apresentado como história. Os pequenos grupos, as populações que muitas

vezes se encontram à margem da sociedade dita oficial também precisam ter sua história contada.

O patrimônio imaterial está intrinsecamente ligado ao patrimônio material, isto quer dizer que existem locais, territórios onde determinada cultura e determinada história é gerada e que ela só poderia ter acontecido naquele local. Por exemplo, determinada favela que tem uma história própria de luta. Então dissociar certos hábitos de vida dessa sociedade, do local onde ela se instalou e ela gerou, por tanto tempo é dissociar uma materialidade de uma imaterialidade.

Numa noção mais contemporânea trabalha com a concepção de paisagem cultural – tudo aquilo que se vê e percebe ao mesmo tempo pelos vários sentidos – muitas vezes o sabor de uma comida, o aroma de determinado perfume que é utilizado para uma determinada cerimônia religiosa isso tudo misturado com aquele ambiente próprio. Aí temos uma noção de conservação muito mais ampla.

O problema dessa noção de paisagem que algo que se diz muito subjetivo e que de fato é da percepção do sujeito, mas que isso não impede que seja analisado objetivamente tem sido motivo de diversos conflitos hoje em dia. Um exemplo disso é o grande dilema das cidades brasileiras com um crescimento desenfreado do mercado imobiliário que tem certamente colocado em risco a paisagem historicamente constituída das cidades a partir da ocupação de edifícios muito altos, diferente de todo o contexto gerado como uma verdadeira ruptura dessa paisagem, dessa cultura que a cidade tem. Só que muitas vezes nem a população e nem o poder público entende, compreende o que é paisagem e muito menos o que venha a ser paisagem cultural.

dessa noção de patrimônio com todo cuidado para que não se perca toda uma construção histórica e social nos seus mais diversos modos de existir. Infelizmente nem tudo foi apropriado, nem pelos seres humanos como população em geral e nem por quem deveria tomar conta desse patrimônio. A grande questão que se coloca para quem trabalha com a questão do patrimônio é saber entender e repassar esse novo conhecimento, essa nova percepção.

1. 3 – CULTURA, PATRIMÔNIO E DIVERSIDADE CULTURAL

Cultura é um conceito extremamente polissêmico uma vez que possui uma grande gama de significados. Afinal de contas, cultura abarca todas as realizações humanas ao longo de sua existência.

Dentre elas estão:

- ✓ As formas artísticas, religiosas,
- ✓ As produções intelectuais,
- ✓ A linguagem,
- ✓ A dança,
- ✓ Os costumes,
- ✓ As tradições, as interações sociais, tudo isso é denominado cultura.

Portanto, cultura é um conjunto extremamente complexo. Cultura é uma marca, é uma identidade, é aquilo que identifica um determinado grupo de indivíduos que pode ser um clã, uma tribo, uma etnia ou até mesmo uma nação.

Cultura é tudo aquilo que o ser humano produz em sociedade que são valores culturais. Dessa forma, podemos afirmar que não existem culturas superiores ou culturas inferiores, existem apenas culturas diferentes, ou seja, diferenciadas.

As culturas são diferentes, mas, todas elas

têm um grande valor, todas elas têm grandes ensinamentos a nos proporcionar.

Pode-se mesmo afirmar que, no processo de evolução de uma cultura, nada existe propriamente de “novo”. O “novo” é apenas uma forma transformada do passado, enriquecida na continuidade do processo, ou novamente revelada, de um repertório latente. Na verdade, os elementos são sempre os mesmos; apenas a visão pode ser enriquecida por novas incidências de luz nas diversas faces do mesmo cristal. [...] O tempo cultural não é cronológico. Coisas do passado podem, de repente, tornar-se altamente significativas para o presente e estimulantes do futuro. (MAGALHÃES, 1985, p. 45)

Cultura, portanto, é uma marca, uma identidade, é aquilo que garante um significado, uma carga indelével de um determinado grupo de indivíduos. Denomina-se cultura todo complexo que inclui um conhecimento, as crianças, a arte, a lei, a moral, os costumes, as tradições e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro de uma determinada sociedade.

De acordo com o conceito antropológico, cultura refere-se à personalidade e à vida social do indivíduo. Nesse contexto, cultura é conceituada como o conjunto de características que estabelecem normas comuns de comportamento, identificando um ser ao grupo:

Para nós, “cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira

de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. (DA MATTA, 1986, p. 123)

A cultura pode ser entendida sob o âmbito material ou imaterial. Existe, portanto, a Cultura Material e existe a Cultura Imaterial. O que vem a ser Cultura Material? Cultura Material é tudo aquilo que é tangível, tudo aquilo que é concreto. O conjunto de objetos, utensílios, ferramentas, adornos, moradia, armas que formam o ambiente concreto de uma determinada sociedade. Por isso, Cultura Material é tudo o que é concreto, tangível, empírico.

A cultura já traz dentro de si a questão da herança, pois qualquer atividade humana é realizada por possuímos um precedente intelectual que nos permite realizar algum tipo de trabalho.

Vinda do verbo latino colere, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, cultura significava o cuidado do homem com a natureza. Onde: agricultura. Significava, também, cuidado dos homens com os deuses. Onde: culto. Significava ainda o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e sua formação. Onde: puericultura. [...]. A cultura era, assim, a intervenção deliberada e voluntária dos homens sobre a natureza de alguém para torná-la conforme aos valores de sua sociedade. (CHAUI, 2006, p. 105)

2 - Isso nos colocaria em condições semelhantes à de um animal que consegue se perpetuar por se adaptar ao ambiente no qual vive. Para Chauí (2006) tem algo que difere os homens dos animais, muito além das questões de inteligência, raciocínio ou mesmo adaptações corpóreas. É a questão moral, ética e política, é a forma do homem de criar mecanismos de ‘domar’ seu comportamento animal.

Marilena Chauí tem um raciocínio interessante sobre o desenvolvimento da ideia de cultura que demonstra, num primeiro momento, uma relação entre a capacidade do homem de criar mecanismos para transformar ou dominar a natureza em seu favor e, ainda, criar mecanismos para transmitir tal conhecimento de geração em geração de forma a garantir a permanência de sua espécie.

No entanto, essa concepção não é apenas evolucionista², mas moral, ética e política. Esses fatos, segundo Chauí (2006), são fundamentais, pois a moral baseava-se na forma de viver os costumes de seu grupo, a ética dava-se no aperfeiçoamento do comportamento humano para se enquadrar na sociedade, dominando seus instintos naturais e a política, no sentido de organizar esse grupo com a criação de hierarquias, regras e arbitragem dos conflitos. Junto a esses fatores, temos uma relação na interação do homem com a natureza que resulta no ambiente urbano, ou seja, as cidades.

Dessa forma, a vontade é demonstrada pela natureza humana, e a potência pelas condições racionais e fisiológicas do homem em poder executar suas vontades. Chauí (2006) complementa esse raciocínio afirmando que “se a natureza é o reino da necessidade, a cultura é o reino da vontade” (CHAUÍ, 2006. p. 107) e complementa seu raciocínio afirmando: “Cultura é, pois, a maneira pela qual os humanos se humanizam e, pelo trabalho, desnaturalizam a natureza por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística” (CHAUÍ, 2006. p. 113).

Temos a Cultura Imaterial na cidade. Mas, o que vem a ser Cultura Imaterial? São as expressões culturais, as tradições que um grupo de indivíduos preserva justamente em respei-

to à sua ancestralidade. A Cultura Imaterial reserva aqueles valores culturais para serem transmitidos para as gerações futuras, para as gerações posteriores.

Exemplos de Cultura Imaterial: os saberes; os modos de fazer; as formas de expressão; as celebrações das mais variadas, nelas temos as festas profanas como festividades religiosas; as danças; a música, os ritmos; as lendas; os folclores; os costumes e todas as demais tradições. Tudo isso chamamos de Cultura Imaterial que são valores intangíveis para uma determinada cultura, povo, nação.

Dentro deste contexto, desta definição de Cultura Material – de tudo que é tangível, palpável e Cultura Imaterial que são as tradições e todo aquele arcabouço cultural que engloba o passado ancestral como: música, danças, costumes, hábitos, lendas, folclore, etc. Tudo isso passa a ser englobado no chamado Patrimônio Cultural Brasileiro.

O Brasil é um país que possui um riquíssimo Patrimônio Cultural, afaina de contas todo o processo de formação história brasileira contou com a contribuição de diferentes segmentos sociais de diferentes etnias e tudo isso geou uma grande pluralidade cultural brasileira, e isso deve ser preservado.

Como é que se dá a preservação? Através da valorização do Patrimônio Cultural Brasileiro. De acordo com a Constituição Federal (1988):

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – As formas de expressão;

- II – Os modos de criar, fazer e viver;
- III – As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de remi-

niscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988).

Quem é que vai ter a função de defender o Patrimônio Cultural Brasileiro que possui a Cultura Material e a Cultura Imaterial? É o IPHAN³.

Portanto, o patrimônio cultural desse povo, e sua preservação é de grande importância para a compreensão dos aspectos culturais, como complementam os autores

O patrimônio natural pode ser definido como uma área natural apresentando características singulares que registram eventos do passado e a ocorrência de espécies endêmicas. Nesse caso a sua manutenção é relevante por permitir o reconhecimento da história natural e, também, para que se possa analisar as consequências que o estilo de vida hegemônico pode causar na dinâmica natural do planeta. (ZANIRATO & RIBEIRO, 2006. p. 256).

O IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O IPHAN tem a função de preservar a cultura brasileira, preservar todo o rico patrimônio cultural do nosso país

3 - O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras.

O Iphan possui 27 Superintendências (uma em cada Unidade Federativa); 27 Escritórios Técnicos, a maioria deles localizados em cidades que são conjuntos urbanos tombados, as chamadas Cidades Históricas; e, ainda, cinco Unidades Especiais, sendo quatro delas no Rio de Janeiro: Centro Lucio Costa, Sítio Roberto Burle Marx, Paço Imperial e Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular; e, uma em Brasília, o Centro Nacional de Arqueologia.

O Iphan também responde pela conservação, salvaguarda e monitoramento dos bens culturais brasileiros inscritos na Lista do Patrimônio Mundial e na Lista o Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conforme convenções da UNESCO, respectivamente, a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972 e a Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003.

Histórico - Desde a criação do Instituto, em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei Nº 378, assinada pelo então presidente Getúlio Vargas, os conceitos que orientam a atuação do Instituto têm evoluído, mantendo sempre relação com os marcos legais. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 216, define o patrimônio cultural como formas de expressão, modos de criar, fazer e viver. Também são assim reconhecidas as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e, ainda, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Nos artigos 215 e 216, a Constituição reconhece a existência de bens culturais de natureza material e imaterial, além de estabelecer as formas de preservação desse patrimônio: o registro, o inventário e o tombamento.

e mais do que isso, garantir que as próximas gerações também tenham acesso a esse rico caldeirão de valores culturais que o Brasil possui. Portanto, o IPHAN tem a função de proteger, zelar, salvaguardar o Patrimônio Cultural Material e o Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º – A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I – Defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II – Produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional Nº 48, de 2005)

III – Formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV – Democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional Nº 48, de 2005)

V – Valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional Nº 48, de 2005) (BRASIL, 1988, p).

O IPHAN tem a função de garantir a proteção do Patrimônio Material Brasileiro. O que vem a ser o Patrimônio Material? São formados pelo conjunto de bens culturais, arqueológicos, paisagísticos e etnográfico histórico, de belas artes aplicadas. Dentro deste conceito de patrimônio Material nós temos os bens imóveis e os bens móveis.

Os bens imóveis são os núcleos urbanos, os sítios arqueológicos e paisagísticos, e os bens individuais. Temos como exemplo os Sítios Urbanos. Nós podemos incluir o Centro Histórico de Salvador, o Centro Histórico do Recife, o Centro Histórico do Rio de Janeiro, o Centro Histórico de São Paulo, o Centro Histórico de Cuiabá são todos esses núcleos urbanos de valor cultural.

Nós temos também Sítios arqueológicos em grande quantidade no Brasil – são locais que preservam, registam a passagem de grupos humanos que habitaram essas partes do Brasil em tempos remotos. Existem diversos estudos arqueológicos pelo Brasil no sentido de conhecer o modo de vida dos primitivos habitantes desse território. Niède Guidon⁴ desenvolve importantes trabalhos arqueológicos na Serra da Capivara.

4 - Niède Guidon, a arqueóloga símbolo da luta por um parque. Sua história se confunde com a do Parque Nacional da Serra da Capivara, o principal sítio arqueológico do Brasil. "Eu sou uma arqueóloga." A afirmação, de Niède Guidon, define perfeitamente um dos principais nomes desta área no Brasil. Formada em história natural pela USP (Universidade de São Paulo), com doutorado em pré-história pela Sorbonne, Université de Paris, França, Niède dava aulas em Paris, em 1992, quando recebeu um chamado brasileiro: mudar-se para São Raimundo Nonato, no Piauí, para dar início a um projeto de proteção da Serra da Capivara.

Nós temos também, núcleos paisagísticos no Brasil que são bens imóveis. Exemplo: Jardim Botânico do Rio de Janeiro – importante Cartão Postal da Cidade Maravilhosa que surgiu durante a época do período Joanino. Foi Dom João que ordenou a construção o Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Existem também os chamados bens móveis – que são coleções arqueológicas, acervos bibliográficos e documentais, acervos arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. Todos esses são bens móveis, ou seja, podem ser deslocados para outras localidades. Apresentamos um exemplo de um sítio arqueológico - a gruta na Lagoa Santa de Minas Gerais – considerado um bem imóvel – está lá em Minas Gerais. Imaginemos que foram encontrados cacos de cerâmica que assimilam resquícios da passagem do homem do território americano aqui no território brasileiro em tempos remotos. Esses resquícios que assinalaram a passagem dos seres humanos por esta região podem ser deslocados, são, portanto, considerados bens móveis. Portanto, o Patrimônio Brasileiro poder Material ou Imaterial.

O Patrimônio Imaterial são as crenças, as tradições, os hábitos, os modos de fazer toda aquela riqueza cultural brasileira que pode ser transmitida, que pode ser passada de geração em geração e que passa constantemente por adaptações e transformações, afina, de contas devemos ter em mente que cultura não é um conceito estanque, imóvel, muito pelo contrário, cultura é um conceito dinâmico, é um conceito que está em constante mudança, em constante adaptação, em constante mutação. A cultura é dinâmica e está sempre se recriando, se reinventando.

O Patrimônio Imaterial é transmitido justamente através da oralidade de geração em

geração e este patrimônio imaterial é extremamente importante porque ele gera um sentimento de identidade, gera um sentido de continuidade promovendo o respeito à diversidade cultural e também a criatividade humana no Brasil.

O Patrimônio Imaterial é fundamental porque ele gera um sentimento de pertença nos indivíduos, gera um sentimento de valorização pelo passado, uma valorização pela história, principalmente pela cultura de nossos ancestrais.

Quando nos referimos a Patrimônio Imaterial poderíamos listar um grande número de aspectos que fazem parte do Patrimônio Cultural Brasileiro. Apresentamos alguns exemplos:

✓ **O Maracatu** – O Maracatu é Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil - esta dança, esta festividade ocorrida em Pernambuco já se tornou Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil;

✓ **O Frevo** – O Frevo é Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade tombado pela UNESCO. O Frevo também tem uma representatividade cultural muito grande não apenas no Brasil e já é conhecido em vários países do mundo nesse valor cultural que tem o frevo brasileiro;

✓ **O Ofício das Baianas do Acarajé** – As famosas baianas do acarajé fazem parte do Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil – o saber que aquelas baianas possuem na feitura do famoso acarajé baiano. Esse feito foi tombado e registrado pelo IPAHN como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro;

✓ **O Queijo de Minas** – O modo artesanal de se fazer o Queijo de Minas aquilo que foi transmitido de geração em geração que re-

monta uma parte de nossa história durante o século XVIII quando se deu a colonização desse território em Minas Gerais durante o Ciclo do Ouro. Nós tivemos uma culinária importante que se edificou naquele contexto histórico. Temos o modo artesanal de se preparar o Queijo de Minas Gerais que também se tornou Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil;

✓ **O modo de se fazer Viola de Cocho no Mato Grosso** – O modo de se fazer viola de cocho no mato Grosso também se tornou patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. A viola de Cocho é um instrumento característico da cultura mato-grossense. Instrumento utilizado para o cururu, o siriri. Representa um pedaço de nossa história, de um aspecto significativo da cultura mato-grossense também foi tomado pelo IPHAN como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

✓ **Ofício das Paneleiras de Goiabeiras no interior do Estado do Espírito Santo** – Aqueles senhoras que de modo artesanal, de modo bastante eficiente e com muita qualidade fazem as panelas de barro. Essa tradição também foi tomada pelo IPHAN como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

✓ **A Capoeira** – A Capoeira é Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade tombada pela UNESCO. A Capoeira é outra grande expressão cultural brasileira de grande representatividade em todo território brasileiro.

O Brasil possui um riquíssimo Patrimônio Cultural que deve sim ser estudado, ser conhecido, ser valorizado por todos os brasileiros. A Escola deve necessariamente contribuir para que os jovens conheçam todas as potencialidades culturais que o Brasil possui e tenham orgulho do nosso país – o Brasil – com riquíssima diversidade cultural.

O Brasil apresenta diferentes costumes é uma sociedade altamente eclética na vestimenta, na culinária, nas tradições, nas manifestações religiosas entre outros aspectos.

O Brasil com mais de 8 milhões de quilômetros quadrados apresenta evidentemente diferenças climáticas, diferenças de relevo, diferenças de vegetação, mas apresenta, principalmente, grandes diferenças sociais, econômicas, grandes diferenças culturais entre as suas cinco regiões. Tudo isso é fruto do processo de formação história brasileira, do processo de construção o Brasil enquanto Nação.

A questão da formação da identidade de um povo passa justamente pela ideia da troca e da convivência entre as diferenças, pois, da mesma maneira que um homem dentro de um grupo espelha suas atitudes em relação a esse grupo, um grupo étnico frente a outro também mantém esse tipo de relação. Dufour (2001) tem uma percepção interessante sobre o assunto, quando diz:

O ser humano é uma substância que não recebe a própria existência de si, mas de outro, a que sucessivas ontologias atribuíram nomes diversos: a Natureza, as Ideias, Deus ou [...] o ser. O ser, qualquer que seja, nunca deixou de se encarnar na história humana. (DUFUR, 2001)

O ponto de vista de Dufour (2001) remete à ideia de que o homem se identifica perante uma fonte externa, ou seja, credita sua existência sempre a outra existência, seja a de outros homens, ou a algo maior, como a natureza, ou Deus. Esse conceito não apenas é peculiar ao comportamento do homem perante seus semelhantes, mas também, como conceito de sua própria existência. Toda a atividade do homem é realizada, não apenas para

sua própria sobrevivência, como também de sua espécie, seja num sentido mais restrito ao de sua família, ou no sentido de um grupo maior.

O Brasil na sua formação teve contribuições de diferentes matizes sociais que são os formadores da cultura brasileira. Temos por exemplo, os colonizadores europeus, os portugueses, os colonizadores do território brasileiro que pra cá vieram a partir do século XVI empreendendo a colonização e a exploração brasileira, e por extensão também, apresentando traços de sua cultura que podem ser verificados, por exemplo, na religiosidade, na linguagem – a língua oficial do Brasil é a Língua Portuguesa – porque formos colônia de Portugal. Temos aspectos relacionados com a sociabilidade com a música, com as tradições, com o folclore, com a própria alimentação.

Tivemos também a contribuição de outros setores, de outros matizes sociais para a formação do Brasil. As populações indígenas – os primeiros habitantes do território brasileiro em muito contribuíram em diversos aspectos na linguagem – são milhares de palavras de origem indígena chegando a cerca de 20 mil palavras que estão inseridas na Língua Portuguesa, palavras de origem indígena.

Temos vários hábitos herdados da cultura indígena. O hábito de tomar banho todos os dias, de dormir em rede, são hábitos assimilados a partir das populações indígenas. A população indígena contribuiu também nas tradições, no folclore, na alimentação, na medicina com o conhecimento, com o saber das plantas medicinais, enfim.

Temos outra grande contribuição das populações africanas, escravizadas, trazidas pra o Brasil entre o século XVI e XIX. Os africanos

na condição de escravizados também muito contribuíram para a formação da cultura brasileira, para a formação da sociedade brasileira com riquíssimo arsenal cultural trazido pelos africanos de expressões de religiosidade, de uma gama de palavras enorme que também foram introduzidas na Língua Portuguesa.

Outro aspecto que relacionados com a culinária, de aspectos relacionados a certos ofícios que tiveram contribuição fantástica dos elementos africanos trazidos para o Brasil que também contribuíram de modo emblemático na construção de nossa cultura.

Mais tarde nós tivemos as outras imigrações europeias que vieram para o Brasil na condição de trabalhadores livres a partir do século XIX com a expansão da Lavoura Cafeeira quando vieram para o Brasil os italianos, espanhóis, novas levas de portugueses, alemães, e também, depois, vieram os asiáticos a partir do início do século XX, com os japoneses.

A construção da Identidade Cultural Brasileira tem esses aspectos formadores. Nós temos a matriz europeia, temos também a matriz indígena, possuímos também a matriz africana e o resultado de tudo isso foi a pluralidade cultural brasileira que se constitui em um dos aspectos mais emblemáticos do nosso país, ou seja, o fato de possuímos uma formação pluriétnica, multiétnica, pluricultural com grande diversidade cultural existente em nosso país, uma rica diversidade cultural de Norte a Sul de nosso país.

Na Região Sul do Brasil, temos grandes influências culturais indígenas, africanas, mas, sobretudo, influências culturais europeias, principalmente dos imigrantes italianos e alemães. Temos grandes festas típicas muito famosas no Brasil afora que são realizadas na Região Sul do Brasil.

Temos como destaque a Festa da Uva, realizada na cidade de Caxias do Sul, interior do Estado do Rio Grande do Sul, região serrana, considerada a pérola das colônias – festa de origem italiana. Podemos mencionar a Oktoberfest que acontece em Blumenau no Estado de Santa Catarina que é uma festa de origem alemã. Temos ainda a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes que é de origem religiosa e portuguesa em Navegantes no Estado de Santa Catarina, além da Congada. A culinária é bastante variada com o churrasco, o chimarrão, o camarão, o pirão de peixe, marreco assado baleado – que é uma espécie de cozido de carne em panela de barro, além do consumo de vinho em várias cidades da Região Sul do Brasil.

Na Região Sudeste do Brasil, os principais elementos culturais são: a Festa do Divino, os Festejos Católicos em várias cidades do Sudeste do Brasil, a Congada, a Cavalhadas, ao Bumba meu Boi. Também podemos mencionar o Carnaval que tão característico – que é uma verdadeira industrial cultural no rio de Janeiro e também em São Paulo. Temos também a Festa do Peão de Boiadeiro no interior de São Paulo, com destaque para Barretos que hoje é uma grande expressão cultural. Temos o batuque, o samba, a Festa de Iemanjá, a Folia de Reis entre outros aspectos importantes da cultura entre outros elementos culturais da Região Sudeste do Brasil. Temos também a culinária muito diversificada, marcada pela influência indígena, influência africana, influência portuguesa e dos diversos grupos de imigrantes europeus e asiático que se estabeleceram na Região Sudeste do Brasil.

Na Região Centro-Oeste do Brasil, temos um arcabouço cultural formado por contribuições de indígenas, de paulistas, mineiros, gaúchos e até mesmo de imigrantes, principalmente

de imigrantes dos dois países vizinhos da Região Centro-Oeste do Brasil e são Paraguai e Bolívia que também muito contribuíram para os aspectos culturais principalmente nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Temos manifestações culturais riquíssimas na Região Centro-Oeste do Brasil. Vamos mencioná-las principais: a Cavalhadas – que simula a Guerra da Reconquista que é uma celebração que lembra a vitória católica da Guerra da Reconquista; que é realizada nos municípios Pirenópolis, no interior de Goiás, também em Poconé, no interior do Mato Grosso. Podemos citar ainda, o cururu e o siriri em Mato Grosso, grandes expressões da cultura mato-grossense, a dança do Congo – também chamada de Congada, a Festa de São Benedito em Cuiabá, a dança do horado em Vila Bela da Santíssima Trindade entre outras manifestações culturais riquíssimas que possuímos na Região Centro-Oeste e que também apresenta uma culinária bastante apetitosa como o arroz com pequi, a sopa paraguaia, arroz carreteiro Maria Isabel, empadão goiano, os peixes do pantanal que são deliciosos: pacu, pintado, piroputanganga entre tantos outros tantos.

Na Região Nordeste do Brasil, podemos elencar uma série de manifestações culturais, inúmeras danças e Festas como o Bumba meu Boi, o Maractu, o Frevo, o forró, o Caboclinhos, o Carnaval tão emblemático de Salvador, em Recife, por exemplo, ciranda, coro e cavalhadas, a Capoeira que é patrimônio cultural imaterial da humanidade.

Além disso, temos na Região Nordeste uma série de manifestações religiosas muito importantes. Temos por exemplo, a Festa de Iemanjá – Iemanjá, Rainha do Mar, festa de origem africana que expressa a religiosidade dos escravos trazidos para o Brasil que promoveu o sincretismo religioso, da religião de matriz africana com a religião de matriz ca-

tólica, expressão fundamental de nossa cultura.

Outro exemplo é a Lavagem da Escadaria da igreja do Senhor do Bonfim, em Salvador que se constitui outra expressão cultural fantástica. Podemos mencionar, também, a Literatura de Corde que é tão rica e ao mesmo tempo tão emblemática e tão fascinante no Nordeste brasileiro.

Poderíamos citar o Artesanato que é tão importante, emblemático e diversificado e isso sem falar na culinária que tem o vatapá, o caruru, mungunzá. A Região Nordeste apresenta grandes potenciais turísticos e potenciais culturais, daí a importância de conhecer, visitar o Brasil com suas riquezas culturais.

Na Região Norte do Brasil, temos diversas manifestações culturais. Temos festas muito populares, por exemplo, o Círio de Nazaré, realizado todos os anos na cidade de Belém – PA, expressão da religiosidade do povo paraense. Temos o Festival de Parintins, no Amazonas com a rivalidade toda que existe entre os Bois Caprichoso e Garantido que todos os anos atramem milhares de brasileiros e até estrangeiros como o Boi Bumba, na Região da Amazônia em Parintins.

Temos várias manifestações culturais na Região Norte do Brasil. Poderíamos citar alguns ritmos musicais como o Carimbó que tem Pintuca que faz muito sucesso e ainda está na atividade na Região Norte do Brasil. Temos ainda o Congo ou a Congada, temos a Folia de Reis e a Festa do Divino que acontece não só na Região Norte, mas, em todas as regiões brasileiras.

Enfim, abordamos de maneira sucinta algumas das principais características do conceito de Cultura, Cultura Material, Cultura Imate-

rial, Patrimônio Cultural Brasileiro, Patrimônio Material e Patrimônio Imaterial, assim como a função do IPHAN e abordamos as principais manifestações culturais das cinco regiões do Brasil: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste

1. 4 – IDENTIDADE CULTURAL

A identidade é admitida como um processo em construção, dotado de caráter fluído e dinâmico, no entanto, essa é uma constatação nova, uma vez que se acreditava que ela era alicerçada em pilares sólidos e imutáveis.

Não se pode negar a perspectiva da identidade como processo, nesse sentido vale salientar que esse processo foi interrompido com o incêndio da mais antiga instituição científica foi consumida em um incêndio que durou pouco mais de seis horas. A história, a cultura e a ciência guardados por 200 anos no Museu Nacional do Rio de Janeiro viraram cinzas.

O fogo consumiu o maior museu de história natural do Brasil transformando em cinzas uma boa parte do acervo de vinte milhões de itens e anos de trabalho de muitos pesquisadores. São objetos raros e múmias que formavam a maior coleção egípcia da América Latina. Exemplares únicos de esqueletos de dinossauros, peças herdadas da família imperial e, também, o acervo mobiliário do primeiro reinado, tudo que estava no prédio principal foi queimado, com exceção do meteorito de bendergó que é o maior já encontrado no Brasil e pesa mais de cinco toneladas. Uma tela do Marechal Randon foi encontrada chamuscada nos escombros.

Os pesquisadores vão iniciar um trabalho de recuperação e restauração dessa obra de arte. Os bombeiros encontraram um crânio entre os escombros, os especialistas ainda

estão analisando o material, mas esse crânio pode ser de Luzia que é o fóssil humano mais antigo da América Latina. Para quem trabalha na área da preservação desse tipo de patrimônio é mais do que uma tragédia e uma tristeza perceber que boa parte de nossa história e da história da humanidade e de nossa identidade cultural se perdeu.

Há uma comoção do setor museológico nacional e internacional. No Brasil, o museu mais antigo do país com duzentos anos na rede museológica, se constituindo um museu de referência pela diversidade do seu acervo, pela sua importância para o meio científico, enfim, é inestimável o valor desse acervo e do museu em si como instituição que representa para o Brasil e para o exterior.

Para Albuquerque Júnior (2007), “[...] nossa identidade é a de sermos estrangeiros em nossa própria terra, é a de sermos estranhos a esse pretense ‘nós’ que seria a nação, produção imaginária, que nem por isso deixa de existir como concretude” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 19).

A identidade nacional contradiz a própria etimologia do vocábulo “identidade”, principalmente no contexto brasileiro, cuja identidade se traduz justamente pela interação com o “outro”, no caso, os outros, gerando não um terceiro, mas um quarto elemento constitutivo da nacionalidade, da identidade cultural brasileira.

O incêndio do Museu Nacional do Rio de Janeiro apaga um pouco de nossa identidade cultural e nos ensina que o sentido de preservação do patrimônio de conservação de nossa memória precisa ser repensado e reestruturado urgentemente. É uma pena que tenha que ser a partir de uma tragédia de perda inoparável que a sensibilidade aflora nas autoridades e

no nosso governo. Os museus carecem de falta de recursos, falta de decisão para cuidar e preservar nossa memória e nossa identidade cultural, com a responsabilidade e o zelo que merecem e necessitam. Se faz muito com pouco recursos, é preciso mais, muito mais.

É necessário olhar a questão da tragédia do Museu Nacional do Rio de Janeiro não do ponto de vista do investimento, a discussão precisa e deve ser mais abrangente e mais profunda. Existe uma política lançada no Brasil, desde 2004 e é necessário o fortalecimento dessa política para ajudar não só a reconstrução, a recuperação física do prédio, mas uma área onde os profissionais são muito mais apaixonados pelo que fazem e que envolve uma diversidade de profissionais que vá além dos museólogos e pesquisadores.

Com a tragédia ocorrida com o incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro perdemos um pouco de nossa Identidade e com certeza, isso vai demorar muito para ser reestabelecida porque depende de políticas públicas e isso é uma outra discussão.

Freyre (2011) escamoteia o conflito que subjaz ao forjar uma identidade nacional harmônica que não existe. É preciso levar em conta a capacidade de conviver e respeitar as diferenças e as implicações do diverso para as relações sociais do país. Quando pesamos em identidade é necessário ter presente que é um processo que se dá através de uma construção histórica, política, relativa, não existe uma identidade fixa, ela é dinâmica e se constrói a partir de relações que nem sempre são harmoniosas e sim geradoras de conflitos que nos afetam, assim como afetam os outros com quem estabelecemos relações.

A identidade, enquanto processo, constitui-se de diversos valores, oriundos de distintos re-

ferenciais, fato que muitas vezes pode ocasionar conflitos, e que nela a tradução do “eu” dá-se ora pela complementaridade e conciliação de determinados valores e ora pela oposição dos mesmos. Logo, constata-se que as identidades também são construções ancoradas nas narrativas sociais e históricas.

A identidade cultural, segundo Coelho (2004), deve ser compreendida como um processo de identificações, visto que se edifica pela alternância de elementos, embora se note, que, apesar desse intercâmbio e transição de valores. Todavia, a identidade como um todo não possui um caráter estável, oscilando em uma transição contínua.

[...] O processo de identificação apontaria para o fato de que todo indivíduo compõe-se de uma série de camadas de significações, aproximadamente equivalentes à sua persona, ou personalidade, que podem ser vividas sequencialmente ou, no limite, concorrentemente, num mesmo tempo. (COELHO, 2004, p. 202)

A reflexão sobre a questão cultural, seu caráter plural e a interface dessa discussão com a identidade, visto que ambas são parte de um processo e se edificam concomitantemente, exprimindo-se mutuamente perpassa pelo conflito, perpassa pelas relações e se dá em processo que está em constante transformação visto que o contexto com que se verifica a sua legitimidade também muda.

Esse contexto está marcado por intensas transformações, tão velozes que não são mensuráveis ou compreensíveis de imediato, visamos estabelecer uma linha de raciocínio que articule o contexto social com os demais fatores que contribuem pra deflagrar não só as mudanças processadas na forma como a identidade é concebida, mas também as re-

lações que o ser humano, infelizmente, trava com o espaço e o tempo.

Existe uma certa preocupação em como o ser humano se vê e como ele mesmo quer ser visto. Isso significa dizer que não é como somos ou como é a nossa história e como a própria história nos constitui enquanto seres humanos, mas eminentemente como o ser humano quer ser visto e como quer que o mundo o veja.

Me parece que a máxima shakespeariana “ser ou não ser” no Brasil pode ser vista e interpretada como ser e não ser. A verdade é que o ser humano está sempre se projetando, querendo mostrar, correndo atrás de uma imagem construída que nem sempre corresponde aquilo que se é na concretude da vida.

Quando nos referimos a identidade cultural há no imaginário coletivo que somos o país da festa, da alegria, das cores, da mestiçagem, do carnaval, do futebol, por outro lado somos um país com extrema violência, com desigualdade social gritante, um país com grande não letramento, então quando se fala de identidade está sempre na ordem do dia para os brasileiros.

Quem sou eu? Havendo o “eu”, há também o “outro”, que delinea a condição incontestável de que cada ser é ímpar, singular, irrepitível pois:

[...] a singularidade só existe porque afirma a coexistência da diferença e faz do exterior parte de si mesma, abrindo-se para o fora, que a constitui e que lhe é interior. Ser singular é afirmar-se na condição em que o outro permaneça existindo, ser idêntico é afirmar a possibilidade de que só um si mesmo pode existir, o outro deve ser definitivamente excluído como ameaça. (ALBUQUERQUE JU-

NIOR, 2007, p. 21)

A questão cultural se apresenta por vezes hierarquizante, fazendo um embate que visa impor a supremacia do global sobre o regional, em uma articulação que, ao visar sanar as diferenças, elimina automaticamente em meio a um cenário conflitante e paradoxal as questões como cultura e identidade estão imersas nesse cenário e nem sempre são cabíveis de explicação, mas de conflitos e confrontos.

Assim a chamada “crise da identidade” é vista com parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando o quadro de referências que dava aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2004, p. 7)

Hall (2004), como Coelho (2000), defendem as discussões acerca da cultura com maior adesão em relação à identidade como algo mais próximo da identificação, abarcando diversos referenciais e se evidenciando como um processo e não como um estado fixo. É na dinâmica da vida que a identidade aflora e se impõe no processo.

Para Hall (2004), a identidade é um processo, construído em diálogo com a cultura; nesse sentido, nota-se a existência de uma gama de símbolos que, articulados, traduzem as singularidades do ser.

Faria & Garcia (2002), afirmam que a “[...] identidade é plural e está permanentemente em mutação. O que não pode ocorrer é a sobreposição de culturas ditadas pelas normas dos mais fortes, tornando os mais ‘fracos’ pitorescos e deslocados de sua verdadeira origem”.

Pensando no contexto museológico cuja liga-

ção com a identidade se verifica não apenas pelo conteúdo como também pelos signos (linguagem) utilizados que devem possuir a capacidade de estabelecer um diálogo entre obra comunicada e os diferentes públicos, possibilitando experiências que se convertam em identificação e pertencimento.

Às vezes nos esquecemos que além da carência de bens materiais, que causa a miséria e a morte das pessoas, temos a carência de bens simbólicos e espirituais. Na confluência de bens simbólicos e espirituais, temos a arte, que impulsiona relações entre pessoas e grupos, renovando a vivências, laços e solidariedade, criando imaginários e poéticas imprescindíveis para o conhecimento do outro e si mesmo. (FARIA & GARCIA, 2002, p. 42)

É necessário criar condições de acesso que suscite identificação e possíveis distâncias culturais identitárias compreendidas como segmentos sociais que possuam valores distintos, sem homogeneizar as diferenças, visando o respeito ao diferente, ao diverso que nos enriquece mutuamente.

1. 5 – IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

Me parece que a tentativa de definição é sempre uma tentativa de definição do que não tem definição. Toda definição é uma tentativa de algo, de alguma coisa, é uma episteme, ou seja, uma tentativa de acomodar as diferenças.

Quando falamos, pensamos, refletimos acerca de tentativas de definição de identidade recorreremos a Antropologia. Para essa nossa tentativa de compreensão sobre os mistérios e como não dizer emblemático exercício nos pautaremos no Antropólogo e Etnólogo Mare-

cel Mauss que afirma que “Antropologia é a disciplina da alteridade”. Ele trabalha a ideia de alteridade que se funda e tem seus pressupostos em Rousseau que nos chama a atenção para a ideia de diferença e de alteridade.

O suposto de Rousseau é que nos direcionamos ao outro não exatamente para entender ao outro, mas você vai ao outro para desconfiar de si próprio, ou de si mesmo, ou seja, o outro me causa uma certa estranheza. Portanto, a ideia de alteridade é uma ideia de relationalidade, uma vez que se volta para quem a busca, para quem a deseja.

Isso está claro no tema tratado por Rousseau quando tratou do “Bom Selvagem” temática muito tratada na literatura ocidental. A ideia de Rousseau não era para entender o dito “selvagem” e sim para entender, compreender os tupinambás. Na verdade, a ideia de Rousseau com relação ao “Bom Selvagem” era compreender os seus próprios conceitos, ou seja, o “bom selvagem” é um conceito e não a realidade como se apresenta.

A descoberta da América incendiou a curiosidade europeia, sobretudo, a partir da ideia da falta. Viajantes diziam que os povos americanos eram um povo sem Fé, sem Lei e sem Rei. A ideia é que ao descobrir algo diferente, a diferença não era tratada como diferença, mas em falta “de” Lei, falta de Fé e falta de Rei. Por trás dessa ideia está o discurso da “barbárie”, ou seja, ou eles são bárbaros ou nós somos bárbaros.

A ideia de relação aparece novamente para dizer, determinar, sentenciar algo que não tem razão de ser, fazer e dizer. Tudo isso para dizer que afinal de contas se eles se não são bárbaros porque eles não usam calças? Isso é o limite da compreensão ocidental diante de povos que andavam nus, que eram polígamos e sobretudo que praticavam o canibalismo.

A Bula Papal de 1536 determinou que os indígenas eram humanos e tinham alma e as projeções tanto do colonizador como do colonizado. Enquanto os ocidentais discutiam se os índios tinham alma ou não, os ameríndios afundavam europeus nas poças para ver se eles tinham corpo ou não, isto é, a discussão da corporalidade.

O interessante é percebermos como a compreensão do outro, sempre a verdadeira e genuína compreensão do outro traz consigo, intrinsecamente uma alteração de si próprio. Diante disso percebemos que a verdadeira antropologia é aquela que pratica a alteridade, ou seja, aí está e reside o esforço de sairmos de nós mesmos e nos encontrarmos no outro diferente de nós sem nos perdermos ao voltarmos a nós mesmos. Isso significa dizer que a compreensão do outro nos leva ao alargamento do meu “eu”, – um alargamento da nossa compreensão e há uma profunda desconfiança dos nossos próprios valores.

A Antropologia alarga o universo da razão, ou seja, alargar o universo que temos acerca do outro que é diferente de nós. “Não há ciência sem o outro”, já afirmava Claude-Lévi Strauss. Entrar em contato com o outro é ficar diferente. Os yanomamis utilizam um conceito muito bonito e profundo que é “estar afetado”. Você só entra em relação por meio e através do afeto.

Mas é mais que o afeto, estar afetado significa dizer que o afeto nos altera, modifica-nos, transforma-nos. É preciso, dessa maneira, fundar uma mito-lógica que discuta a formação dessa sociedade e os princípios que a regem, não em sua totalidade:

A análise mítica não tem, nem pode ter, por objeto mostrar como os homens pensam. No caso particular que nos interessa aqui, é no mínimo duvidoso que

os indígenas do Brasil central realmente concebiam, além dos relatos míticos que os fascinam, os sistemas de relações aos quais os reduzimos. E quando por meio desses mitos, validamos certas expressões arcaicas ou figuradas de nossa própria língua popular, a mesma constatação se impõe, já que é de fora, e segundo as regras de uma mitologia estrangeira, que uma tomada de consciência retroativa se opera de nossa parte. Não pretendemos, portanto, mostrar como os homens pensam os mitos, mas como os mitos se pensam nos homens, e à sua revelia". (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 21)

O movimento de colonização nasce junto com o colonizador e com os viajantes que tentavam compreender o outro na sua relação, na sua alteridade e no seu estado de estar afetado. É uma coisa emblemática e que precisa ser clareado, descoberto e desconstruído pelo que temos até então quando nos referimos sobre a identidade cultural de um povo, de uma tribo, de um clã e porque não dizer de uma nação.

Toda vez que nos sentimos afetados e nos deixamos afetar nos modificamos. A grande questão que temos que nos responder é: o que nos afeta? O que nos altera? Estar afetado, lidar com a ideia de relatividade, mas não há relatividade que me transforma no outro uma vez que ninguém vira índio, ninguém vira o outro, ninguém vira mulher se não é, ninguém vira negro se não é, não vira. Mas o que você vira? Você se transforma e transforma sua compreensão sobre o outro e sobre você mesmo a partir do outro e aí se dá a alteridade.

Pensar, refletir, escrever sobre o conceito da Identidade é algo emblemático, controverso,

conflitante e que muitas vezes gera crises uma vez que esse "termo" foi muito castigado e é muito forte em nossa existência enquanto ser que somos. O conceito de identidade passou por uma fase de normatização e tudo vira identidade, sobretudo, na voz dos nossos políticos onde o conceito de identidade vira algo rígido e fixo.

O grande desafio é trabalhar a noção de identidade da mesma forma que trabalhamos a noção de alteridade, ou seja, a identidade é um fenômeno que é circunstancial, alterativo, relativo político. Nós sabemos como nós usamos identidade, nós agenciamos identidade dependendo do contexto onde estamos e onde estabelecemos nossas relações e onde a vida acontece no tempo e no espaço.

Nós somos povos das máquinas. Mas tem povos que não usam a medida do tempo, por exemplo, não utilizam o relógio, no entanto, utilizam outras formas de aferição da distância e do próprio tempo que não a quilometragem uma vez que não é medida racionalmente. Surge aí uma questão que nos instiga e nos afeta: que raio de cultura é essa que não tem uma noção interna de tempo e espaço?

Nós precisamos do jornal para saber o dia que estamos. Isso é uma ilusão. Somos povos mediados pela máquina. Os outros são diferentes. Mas como vivemos com a diferença sem transformar em falta? E essa é uma questão iminentemente antropológica. Claude-Levi Strauss afirma que "é preciso diferenciar sem hierarquizar?" O maior desafio que temos ao lidar com outras culturas está no fato de como mantermos as diferenças sem transformar em hierarquias de superior e inferior.

As culturas carregam suas próprias linguagens. Culturas carregam suas próprias classi-

ficações. Nós somos muito intolerantes com a diferença e transformamos rapidamente a diferença em ideia de falta. Identidade é uma situação não um lugar fixo. Nós jogamos com a cor no Brasil. Cor é linguagem no Brasil e é convenção. A questão de raça é uma questão altamente cultural. Nos EUA temos a questão da origem.

No Brasil nós temos cinco termos no Censo: branco, preto, amarelo, vermelho e pardo. A cor no Brasil não é entendida como idade, mas sim, como uma situação. O Censo é feito em cima de subjetividades. Os dados do Censo são manipulados o tempo todo. É interessante que na sociedade se cria a convenção e depois se dá um sentido ao criado, ao estabelecido, ao normatizado. Nós somos seres de convenção. Nós nos definimos por cor e não por origem.

Existe um provérbio que exemplifica essa questão da origem e da raça e mais ainda da cor. “A noite todos os gatos são pardos”. Por que é parto? Porque não tem luz. Outro provérbio: “A noite na favela todo japonês é pardo”.

A questão racial é muito forte para pensar o Brasil. O Brasil viveu, durante muito tempo, sem a experiência da discussão dos direitos civis. Mesmo quando nós tivemos a nossa abolição, em 1888, a imagem oficial da abolição era de que essa foi uma dádiva, um presente, e não o processo de luta.

Essa falta de experiência em relação aos direitos civis, fez com que, mesmo na época, a população escrava, a população liberta, tivesse uma concepção de que a liberdade poderia ser negra, por causa da abolição formal da escravidão, mas que a igualdade era uma coisa branca. Isso porque nessa época existiam muitas teorias raciais que diziam que brancos e negros não eram iguais. Demorou

muito para a voga das teorias raciais caírem e, depois dessa moda sair de uso, ainda no senso comum ficou a ideia de que as raças eram desiguais.

Nós sabemos que raça é uma construção social (e não um dado biológico), mas nós sabemos também que as construções sociais vingam no cotidiano. Então o que acontece no Brasil é que ainda não ocorreu uma discussão para valer sobre princípios de igualdade, de cidadania e de inclusão social.

O Brasil é um país que combina inclusão social, mas com altos dados de exclusão social. O ideal seria que nos guitássemos apenas por princípios universais, mas, a própria história, como nós viemos falando até aqui, não é universal. O próprio passado histórico não dá condições para que as pessoas entrem igualmente para fazer um exame de vestibular, por exemplo.

A própria história desigual. O problema não é que as cotas não sejam universais, a nossa história não é universal, a nossa sociedade não é igual, não oferece condições iguais. Como é possível falar em princípios universais numa sociedade que discrimina? Então, o que é importante na discussão de cotas e de ações afirmativas, seja lá qual for – cotas sociais, cotas étnicas, cotas raciais ou bônus sociais, bônus étnicos – é que chegou a hora de incluir esse tema na agenda positiva desse país. As ações afirmativas de cada instituição é uma discussão incontornável, porque durante muito tempo nós não discutimos de maneira real o problema das desigualdades sociais nesse país.

O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, apenas em 1888. Em 1889 tivemos o final da monarquia e o começo da República. Um mês depois da República, como era preciso mudar toda a simbologia pátria, foi feita uma nova

bandeira que ficou basicamente a mesma (só mudamos os significados, pois as cores representavam, originalmente) a dinastia de Bragança e de Bourbon.

Mudamos também o nosso hino, a partir de um concurso. É interessante lembrar que somos uma república, cujo hino nacional é do Império. O famoso “ouviram do Ipiranga” foi concebido no Império e dizem que por Pedro I.

Qual é o hino da República? O que diz esse hino? Esse hino foi criado em janeiro de 1890, portanto, um ano e meio após a abolição. O que cantamos em certo momento: “Nós nem cremos que escravos outrora tenham havido em tão nobre país”. Ora, “outrora” como? Fazia um ano e meio que a escravidão tinha sido suprimida e ninguém mais lembrava ou acreditava? Esse é um exemplo do processo de silenciamento que realizamos constantemente. Há uma pesquisa realizada na Universidade de São Paulo (USP), por ocasião do centenário da abolição, acerca do preconceito vigente no Brasil. A primeira pergunta era: “Você tem preconceito?” 96% das respostas: não. A segunda pergunta: “Você conhece alguém que tenha preconceito?” 99%: sim. E a terceira: “Se você disse sim, fale do grau de relacionamento que você tem”. E as pessoas diziam: “minha avó, meu pai, meu namorado [...]”

Portanto, até parece que todo o brasileiro se sente uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados. Então, nosso preconceito é um preconceito alterativo, pois está adscrito para o outro. Não existe preconceito bom; são todos perversos. Não existe “bom” racismo ou “mau” racismo. Todos os racismos são nocivos, só que o nosso é silencioso joga para o outro o preconceito de si. A discussão das cotas e das ações afirmativas força a sociedade a refletir sobre os seus impasses, as suas grandes contradições e seu

passado.

Quando falamos de raça por exemplo, temos que ter consciência que só existe uma raça, a humana. O homem produz um novo conceito que é o de raça social. Desde que o Brasil é Brasil, ou mesmo antes quando era chamada de América de Portugueses ou Terra de Santa Cruz já era identificado por sua natureza e por suas populações.

No século XVI o Brasil era considerado como país da grande fauna e da grande flora. Era o país das árvores maiores, dos rios mais limpos, dos mais caudalosos, dos animais coloridos, o país do papagaio. Durante muito tempo o Brasil foi conhecido como terra dos papagaios – o país é conhecido com o símbolo do país – uma vez que esse o papagaio tem todas as cores e fala. Temos nesse período de um lado a natureza era idealizada do outro lado as populações eram decaídas. Eram considerados povos sem fé, sem lei e sem rei por conta dos costumes como a poligamia, a nudez e o canibalismo.

As questões que norteiam a identidade cultural brasileira são altamente emblemáticas, tornam-se questões internas, doloridas, com grandes humilhações que está em jogo o processo de cidadania.

O Brasil o racismo é verbalizado o tempo todo. O Brasil é um país que vai muito bem no seu projeto democrático mas que está tomando de lavada no seu projeto republicano.

Corremos o risco o risco de ter uma corrupção que aparece como endêmica. Naturalizamos os partidos políticos, naturalizamos a pobreza, damos a polícia uma posição premonitória que talvez não deveria ter nunca. E assim a cidadania está muito longe de ser de fato experienciada e vivida em toda sua plenitude.

Como a questão da raça nos ajuda a pensar diante de tantos dilemas quando nos referimos a identidade cultural brasileira? Perguntar sobre a cor é sempre uma questão aberta, assim como perguntar sobre a origem foi, é e continuará sendo uma questão aberta no Brasil.

A cultura é como a pedra no rio. A cultura é a pedra que o rio passa e vai mudando, transformando e modificando os costumes, as crenças, as tradições e assim por diante. As populações estão sempre se misturando e o Brasil é um exemplo disso.

A grande questão que fica em aberto é como você define um país sempre definido de fora para dentro e de dentro para fora como mestiço? Como transformar isso num elemento de identificação, num elemento de identidade? Como trabalhar a questão racial num país que foi o último a abolir a escravidão? Como trabalhar a questão das políticas em um país que tem um determinismo racial tão forte e tão arraigado em sua história como Nação?

Vivemos em constante guerra a partir das dúvidas que vão surgindo e permeiam o nosso cotidiano existencial de um país tão marcado pelas grandes desigualdades sociais onde poucos tem muito e muitos não tem absolutamente nada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância atribuída às questões acerca da identidade cultural, a partir do fim do século XVIII, advém, principalmente, da modernização. A era moderna é marcada pela aceleração e expansão das indústrias e do mercado o que possibilita o acesso às mercadorias e à troca de bens culturais.

Com a aceleração da modernização e a técnica

empregada pelos meios de comunicação, a homogeneização se torna evidente. Existe assim, uma concentração de poder nas mãos dos monopólios econômicos. Se antes éramos subjugados às leis culturais da tradição europeia, hoje estamos fadados ao consumo dos produtos difundidos pelos setores empresariais, que têm penetração de venda mundial. Já no princípio do século XIX, no que concerne ao Brasil, a busca pela identidade nacional se baseava na libertação da cultura europeia que foi imposta desde a colonização e amoldava a expressão popular.

Santiago (2004) marca três grandes momentos da necessidade de delinear uma identidade nacional a partir da República: o paradigma da inferioridade frente ao europeu, a transformação da crítica nos anos 1920 e a ampliação social no regionalismo dos anos 1930.

A problemática que gira em torno da noção de origem, pensada em sua verticalidade e hierarquia, e que utiliza das imagens de raízes, sempre esteve ligada às questões de identidade e de dependência cultural.

A metáfora orgânica, de que se vale Antonio Candido, procurava formular nossa identidade literária a partir da prerrogativa de que nossa literatura é galho da literatura europeia. Em seu livro Formação da literatura brasileira, Candido estabelece uma visão historicista e linear na formação de nossa literatura.

Para o autor é a partir do Romantismo que se formará todo sistema literário brasileiro. O estilo marcaria a origem da expressão cultural brasileira na medida em que, seria a partir do Romantismo que as cores locais se tornariam mais intensas, estabelecendo uma dominante comum que marcaria toda nossa história literária.

As questões que englobam o nacional e o uni-

versal se tornam mais densas quando falamos de América Latina, uma vez que as culturas latino-americanas carregam consigo o viço da colonização e o estigma de uma economia subdesenvolvida, refletindo e marcando, dessa forma, suas produções culturais.

As relações de trabalho, assim como as relações entre países economicamente subdesenvolvidos e países desenvolvidos, influenciam dialeticamente as produções culturais.

A supremacia do econômico impera também nas relações de produção intelectual de determinada época, uma vez que esta está ligada aos predecessores que a transmitem e estes são determinados (predestinados) pela lei da divisão do trabalho.

Um país subdesenvolvido pode inaugurar uma filosofia ou, em matéria de trabalho literário, o novo pode surgir a partir de uma economia atrasada. Esta relação dialética entre poder econômico e produção cultural reflete em outras relações como entre patrimônio cultural universal e peculiaridades locais que inaugura uma interdependência universal de nações.

A Identidade é uma construção histórica, é uma construção política, relativa, não existe a identidade estática, a identidade é dinâmica e vai se dando no processo, ou seja, vai sendo construída dentro de um contexto em uma determinada produção.

Falar em identidade e origem requer um olhar tão abrangente como a própria concepção de heterogêneo e multiplicidade. O olhar diante da cultura deve, dessa maneira, passar por diversos campos que se entrecruzam e, como diria Derrida, se suplementam. Na medida em não podemos instituir uma única origem cultural, menos ainda podemos pretender que nosso povo brasileiro possua apenas uma forma de constituição

da identidade cultural.

A Identidade é uma construção histórica, é uma construção política, relativa, não existe a identidade estática, a identidade é dinâmica e vai se dando no processo, ou seja, vai sendo construída dentro de um contexto em uma determinada produção.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fragmentos do Discurso Cultural: Por uma Nova Análise do Discursos Cultural sobre o Brasil. In: NUSSBAUMER, Gisele Machiori. (Org.). Visões Multidisciplinares. Salvador: Eduba, 2007.

BENEVOLO, Leonardo. A Cidade e o Arquiteto. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legilao/consti?> Acessado em 03 dez. 2019..

_____. Decreto Nº 25 de 30 de dezembro de 1937. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/porta/baixaFcdAnexo.do?id=225> Acesso em 04 dez. 2019.

CHAUI, Marilena. Cidadania Cultural, o Direito à Cultura. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2006.

CHOAY, Françoise. A Alegoria do Patrimônio. São Paulo; Editora UNESP, 2001.

COELHO NETTO, J. T. O que é Indústria Cultural. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. A Construção no Sentido da Arquitetura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

COELHO, Teixeira. Um Decálogo, Dois Teoremas e uma Nova Abordagem para o Lazer. In: DOMINELI, Maria. (Coord.). Lazer numa Sociedade Globalizada. São Paulo: SESC/WLRA, 2000.

_____. Dicionário Crítico de Política Cultu-

- ral: Cultura e Imaginário. São Paulo: Iluminura, 2004.
- DA MATTA, Roberto. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- _____. Você tem cultura? In: Explorações – Ensaios de Sociologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DUFOUR, Dany-Robert. Os Extravios do Indivíduo Sujeito. 2001. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/dufour.htm> Acesso em 10 mar. 2020.
- EAGLETON, Terry. A Ideia de Cultura. Tradução: Sandra Castelo Branco. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- FARIA, Hamilton; GARCIA, Pedro. Arte e Identidade Cultura na Construção de um Mundo Solidário. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. São Paulo: Global Editora, 2011.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.). Brasil Afrobrasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FUNARI, P. P. A. & PELEGRINI, S. C. A. Patrimônio Histórico e Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HALL, S. A Identidade na Pós-Modernidade. Tradução de Tomás Tadeu Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.
- KUPER, Adam. Cultura: A Visão dos Antropólogos. Bauru: EDUSC, 2002.
- MAGALHÃES, Aloísio. E Triunfo? A Questão dos Bens Culturais no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MENESES, U. T. B. A Crise da Memória e Documento: Reflexões para um Tempo de Transformações. In: _____. Arquivos, Patrimônio e Memória: Trajetórias e Perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Abertura. In: O Cru e o Cozido. São Paulo: Ed. brasiliense, 1991.
- RIBEIRO, Darcy. Maíra. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.
- RIBEIRO, João Ubaldo. Viva o Povo Brasileiro. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SANTOS, Luís Alberto B., PEREIRA, Maria A. (Orgs.). Trocas Culturais na América Latina. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- SANTIAGO, Silviano. A Permanência do Discurso da Tradição no Modernismo. In: Nas Malhas das Letras: Ensaios. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- _____. Ora (direis) puxar conversa. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. & STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ROSSI, Aldo. A Arquitetura da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda Europeia e Modernismo Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1985.
- UNESCO. Conferência Geral da UNESCO, 16 de novembro 1972, Paris. Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal> Acesso em 10 dez. 2019.
- _____. Conferência Geral da UNESCO, 17 de outubro de 2003, Paris. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Disponível em: <http://portaliphan.gov.br/portal/> Acesso em 10 dez. 2019.
- ZANIRATO, Sílvia Helena e RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio Cultural: a Percepção da Natureza como um Bem não Renovável. Revista Brasileira de História, São Paulo, Vol. 26, Nº 51, jun. 2006.



O ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DE JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM CRIANÇAS DE QUATRO A CINCO ANOS

Priscilla Vieira Nunes

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a prática pedagógica do professor de matemática na educação infantil de quatro a cinco anos. A prática do professor em ensinar matemática através de jogos e brincadeiras na Educação Infantil chama a atenção, pois quanto mais cedo começar a ensinar matemática para as crianças, mais facilidade ela terá em desenvolver o raciocínio lógico-matemático, o qual usará por toda vida.

A matemática está presente no cotidiano e, na educação infantil, ganha significado ao ser apreendida quando se trabalha do concreto até chegar ao abstrato, pois o concreto é o real da criança: seus jogos e brincadeiras, as necessidades diárias de distribuição de brinquedos, alimentos etc. Por intermédio dos jogos a criança se desenvolve e se torna uma pessoa autônoma, deparando-se com regras, situações-problemas, conflitos, trabalho em grupo.

A realização deste trabalho ocorreu a partir de algumas indagações: como é realizado o trabalho do professor de matemática na educação infantil através de jogos? Quais são os recursos didáticos? Quais conteúdos de matemática são abordados durante os jogos e brincadeiras? Como os jogos contribuem no ensino de matemática? Quais são os jogos usados?

Os questionamentos podem ser respondidos

mediante as seguintes hipóteses: o professor trabalha como mediador de conhecimento, estimulador de raciocínio, intervém o mínimo possível para a criança construir o seu conhecimento, faz perguntas certas nos momentos certos, observa se o jogo despertou interesse, se preciso faz adequações ou mudanças, é um observador, consultor, organizador, interventor, controlador e incentivador no processo de construção do conhecimento dos alunos. Proporciona ao aluno momentos de reflexão e descobertas.

No trabalho de matemática na educação infantil através do lúdico há diversos jogos a serem trabalhados, assim como diferentes objetos concretos que podem ser utilizados na construção de um jogo como lego, números móveis, blocos de encaixe, quebra-cabeça, dominós, dados, jogos de cartas, jogos de encaixe, jogos de tabuleiro, tampinhas de garrafa, materiais escolares.

No momento em que se trabalha jogos há diversos conteúdos da matemática que podem ser abordados como números e sistema de numeração, contagem, notação e escrita numéricas, operações, grandezas e medidas, espaços e formas.

Os jogos contribuem para assimilação dos conteúdos de uma forma lúdica, ajudam no desenvolvimento do raciocínio da criança e na construção de conhecimento, pois é uma forma concreta de aprendizado onde a criança pode construir seu conhecimento abstrato. Podem

ser usados em grupo, jogos de sorte, jogos com alvos, jogos de esconder, jogos de adivinhação, jogos de regras, jogos simbólicos e jogos de tabuleiro.

As propostas deste trabalho são entender a maneira usada pelo educador para ensinar matemática, analisar os recursos pedagógicos usados por ele, conhecer a rotina do professor e refletir sobre seu método de trabalho. E diante das possíveis lacunas encontradas busca-se diferentes formas de entender o trabalho do professor de matemática na educação infantil de quatro a cinco anos.

A autora deste documento tem como referência teórica que desde cedo as crianças vivem no mundo onde estão inseridas no cotidiano matemático, através de músicas, brincadeiras, jogos, dinheiro dentre outras maneiras de conviver com a matemática. É na escola que elas aprimorarão essa aprendizagem e construir o raciocínio lógico-matemático.

Os procedimentos aplicados para a execução desta pesquisa qualitativa foram visitas e observação de campo, conversas com os educadores e educandos e entrevistas estruturadas.

Esse trabalho de curso está dividido em três capítulos: o primeiro trata sobre o ensino da matemática iniciando por um breve histórico do ensino da matemática, passa pela estruturação legal da matemática na educação infantil e encerra com a teoria piagetiana abordando os objetivos e funções para o desenvolvimento Infantil. No segundo capítulo discute-se acerca de jogos na educação. Por fim o capítulo três discorre o pensamento sobre os jogos de matemática no ensino infantil. Neste capítulo, há registros da pesquisa de campo.

Conclui-se fazendo uma comparação entre teoria, prática e as hipóteses levantadas. É fundamental garantir a criança seu pleno desenvolvimento com diversas oportunidades de se desenvolver, se localizar na cultura e meio em que vive, sendo uma cidadã autônoma e participante ativa do mundo em que está inserida.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa procura mostrar o trabalho com jogos de matemática na educação infantil com crianças de quatro a cinco anos, relatando a importância do lúdico na aquisição do raciocínio lógico-matemático. A matemática ajudará no desenvolvimento da autonomia e moral da criança, preparando-a para a vida como cidadã do mundo. Seus objetivos e funções contribuem também para o desenvolvimento da inteligência e do conhecimento lógico-matemático infantil.

O indivíduo tanto na infância como na vida adulta sempre terá contato com o número, pois este faz parte do nosso contexto em sociedade, e os jogos é uma forma de estímulo para incentivar a criança a desenvolver o raciocínio lógico-matemático e prepará-la para o mundo que exige cada vez mais o raciocínio rápido. No decorrer do trabalho veremos a história da matemática em como chegou aos dias de hoje, e as leis que garantem a criança se desenvolver através da matemática. A criança tem que estar diante de jogos de matemática onde possam explorar seu universo lúdico, construir seu raciocínio lógico-matemático, interagir com as demais crianças e com sua cultura, a criança tem que ter situações pedagógicas onde elas possam ter oportunidades de desenvolver sua curiosidade e conhecer um pouco mais sobre sua comunidade e cultura e preparar-se para autonomia e alteridade saber ajudar e se colocar

no lugar do outro.

Os objetivos e aplicações dos jogos não estão apenas nos jogos em si, mais até mesmo no cotidiano a criança já está se desenvolvendo como contar os materiais, observar quanto alunos vieram ou faltaram. Já estão construindo os conceitos e objetivos para a criança desenvolver suas habilidades e capacidades. Conclui-se que a matemática através dos jogos garantem o domínio sócio emocional da criança e o domínio cognitivo. A criança aprende a lidar com regras, a ajudar o próximo a ser justa, a viver em comunidade. Palavras-chaves: Matemática; Educação Infantil; Jogos; Autonomia; Conhecimento lógico-matemático.

1. Breve histórico do ensino da Matemática

A matemática surgiu na Mesopotâmia e no Egito através da necessidade de se anotar, calcular. Contavam animais mais não havia ligação entre sistemas de unidades. Durante o final do terceiro milênio a.C foi onde os escribas egípcios e sumérios aprenderem “a dividir rações entre os trabalhadores, a calcular superfícies e volumes a partir do comprimento, a avaliar o tempo necessário para determinado trabalho de acordo com seu volume, o número de trabalhadores e o ritmo de trabalho” atingindo um nível mais alto de abstração e separar sucessivamente o número de medidas, de comprimento e de volume à qual se aplicava.

No início do segundo milênio já havia um sistema abstrato de numeração pelas duas civilizações egípcias e sumérias. Os egípcios em seu sistema de numeração escrito era baseado no número 10, seu sistema era aditivo tinham sinais diferentes unidades, dezenas e centenas. Foram os egípcios que criaram um calendário de 365 dias, inventaram o relógio

de sol e a balança.

Na Índia no século VIII, os sábios árabes que trabalhavam com textos matemáticos em sânscritos realizaram duas grandes descobertas: a escrita de números no sistema decimal, com a noção de zero, e a trigonometria dos senos. A matemática inicialmente foi cultivada como fins religiosos contribuindo para execução dos ritos adequadamente. Na Índia raciocinar era uma explícita intuição.

Na China, a matemática era organizada no começo em torno das adivinhações, mais não excluía os meios de pesquisas racionais. Foi onde surgiu a origem do calendário e da astronomia-matemática. No sistema numérico-chinês, por volta do século III a.C., desenvolveu o uso das varetas para escrever números. O mais conhecido instrumento chinês é o ábaco (século XV) criado para prática calculatória.

Na Grécia Antiga a matemática grega foi fundamental no desenvolvimento dessa ciência no Ocidente, a própria palavra matemática é de origem grega, derivada dos verbos “conhecer, aprender”. A palavra mathema significa “o que é ensinado”, ou seja, todas as formas de conhecimento.

A matemática ocidental o teorema de Pitágoras, as formas e elementos euclidianos, o sistema cartesiano, o teorema de Tales dentre outros, foram grandes contribuições à matemática.

Na Arábia as investigações sobre a matemática começa em princípios do século IX, onde ocorreu a tradução de grandes obras helenísticas. Nesse século, surge a álgebra pela primeira vez como disciplina de matemática. No início da Idade Média, matemáticos desenvolveram o sistema de numeração árabe e a

álgebra.

Hoje utilizamos o sistema decimal posicional com algumas alterações, que contribui muito para facilitar a escrita numérica, ou seja, sistema decimal de numeração de posição, dezenas, centenas e milhares.

Nas décadas de 60 e 70 o ensino da matemática foi influenciado por um Movimento conhecido como Matemática Moderna, um movimento de política modernizadora econômica, e foi posta na linha de frente, considerada unido a área de Ciências Naturais, que valorizava o pensamento científico e tecnológico. A matemática passa a ser ensinada apenas como lógica, o ensino era mais voltado à teoria do que a prática.

Em 1980 nos Estados Unidos ocorreu novos rumos as discussões curriculares da matemática, considerando a compreensão da relevância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos, na aprendizagem da matemática, deixando de considerar apenas como lógica, mais considerando também o contexto do aluno.

Essas ideias influenciaram as reformas mundiais que apresentaram os seguintes pontos: direcionar a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas a preparação de estudos posteriores, o papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, destaque na resolução de problemas, na descoberta da matemática a partir de problemas vividos no cotidiano e encontrada nas várias disciplinas, e a necessidade do aluno compreender a importância do uso da tecnologia e acompanhar sua permanente renovação.

No Brasil ganha-se destaque o Programa Etnomatemática que propõe entender os pro-

cessos de pensamento, de entender, de explicar e de atuar na realidade, dentro sempre do contexto cultural do próprio indivíduo. A Etnomatemática parte da realidade e chega à ação pedagógica de maneira natural, com um enfoque cognitivo com fundamentação cultural.

E a matemática chegou até os dias de hoje trazendo grandes descobrimentos e invenções, com contribuições até os dias de hoje. Como avião, energia elétrica, bússola, telefone, computadores e etc.

A matemática sempre esteve atrelada às necessidades humanas no decorrer da história, pode-se observar isso, e as novas descobertas da matemática sempre surgiu como necessidade humana, em épocas teve enfoque apenas na lógica quebrando um pouco essa necessidade apenas humana, mais teve que ser voltada as necessidades humanas e culturais, pois a matemática é uma ciência que nos ajuda a resolver e solucionar os problemas diários.

Hoje a matemática está muito ligada à tecnologia e as mesmas seguem juntas acompanhando a renovação e evolução da nossa época, sempre servindo como base para o desenvolvimento das melhores estratégias de solucionar os problemas da nossa sociedade.

1.1 Estruturação Legal da Matemática na Educação Infantil

Ao falar de Matemática na educação infantil ela não é tida como uma disciplina isolada, mais faz parte do ensino transdisciplinar que há na educação infantil. A seguir veremos as leis que se enquadram na garantia da matemática na educação infantil.

Para começar a falar sobre a estruturação legal inicia-se com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil que é o conjunto de leis, normas e regras do nosso país. A Constituição regula e organiza o funcionamento do Estado. É a lei máxima que limita poderes e define os direitos e deveres dos cidadãos. Nenhuma outra lei no país pode entrar em conflito com a Constituição. Onde ela traz a garantia:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...].

Observa-se a obrigatoriedade do direito da criança está na escola, para se desenvolver e preparar-se para a cidadania, assim como ela tem o direito de aprender, e desenvolver a arte e o saber. Assim como a troca de conhecimentos ao ensinar e divulgar seu pensamento, a criança tem liberdade de se expressar na escola e construir-se para ser uma cidadã autônoma. A matemática é uma das ferramentas que proporciona a criança o direito desse desenvolvimento.

Também de grande importância para a educação tem o ECA que é o Estatuto da Criança e do Adolescente é direito da criança na educação infantil: Art 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...].

Onde há mais uma lei de grande importância

no país garante a criança a sua obrigatoriedade de está na escola. E não só está na escola mais ter a garantia de seu desenvolvimento e preparo mais uma vez para a cidadania.

Segundo a LDBEN 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional garantem na educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: [...] II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A matemática é uma ciência que garante a criança desenvolverem-se seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e completa a ação da família e da comunidade, pois é uma disciplina dinâmica que serve para orientar e servir de bases de novos conhecimentos para a melhoria da comunidade, ela garante a criança explorar seu universo lúdico, e a desenvolver seu raciocínio lógico preparando-a para desenvolver-se por completo autonomamente.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A matemática na educação infantil acontece de forma lúdica respeitando os próprios limites da criança, se propõe atingir certos objetivos mais de acordo com o desenvolvimento

da criança, mais garantindo que todas possam ter os mesmos direitos e de ter contato com as mesmas oportunidades de desenvolver-se como toda criança, a matemática não tem o objetivo de promoção mais sim de acesso a construção de novos conhecimentos.

Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999:

Art. 3º – São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

No inciso A. a matemática corresponde ao princípio de autonomia, pois a matemática na educação infantil com o apoio do professor encorajará a criança a pensar ativamente, criticamente tornando-se autônoma.

No inciso B. A criança só poderá ser um sujeito político com direitos e deveres de cidadania se ela for participante do meio em que vive é através da matemática que ela tem contato com o meio, ela desenvolve o seu raciocínio lógico, ela pode interferir, ser crítica, construir e participar da sociedade.

No inciso C. É através de oportunizá-las as

crianças o contato com a matemática e raciocínio lógico a criança terá oportunidade de desenvolver sua sensibilidade, criatividade e ludicidade.

Ainda não temos uma estrutura legal só de matemática na educação infantil, mais temos os princípios transdisciplinar que garantem a essas crianças o acesso e a oportunidade na escola de serem participantes de um ambiente que possibilitem elas se desenvolverem como cidadãs, desenvolver seu raciocínio lógico e desenvolverem-se como autônomas, são os princípios básicos da matemática na educação infantil.

Temos como referência nacional o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que aborda o tema matemática, e dão os princípios a serem seguidos dessa disciplina na educação infantil. O Referencial é a base para todo o país sobre o que as crianças devem aprender na educação infantil sobre matemática, embora não seja uma lei, mais tem o mesmo peso legal, pois as crianças têm como garantia o que nele é abordado.

O Referencial funciona como a explicação das Leis para a educação infantil, pois uma vez que garante por lei o acesso à escola e os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade, direitos e deveres a cidadania dentre outras garantias a criança nessa faixa etária, é o referencial que mostra como aplicar essas leis dentro da sala de aula.

A base do referencial nacional curricular para educação infantil tem como obrigatoriedade assegurar a criança o seu desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização do conhecimento.

O Referencial propõe a garantia de oportunidades para que as crianças sejam capazes

de Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano. Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problemas relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e matemática. Ter confiança em suas próprias estratégias e na capacidade para lidar com situações matemáticas nova, utilizando o seu conhecimento prévio.

O foco da legislação atual é garantir ao aluno a formação para cidadania assim como a RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 propõe:

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem. III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento

e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Por isso ao falar em matemática na educação infantil não podemos tratá-la como uma disciplina individual e isolada, ela faz parte da interdisciplinaridade que há na educação infantil que tem foco o aluno cidadão, não apenas preparado para o ensino fundamental, mais preparado para ser cidadão do mundo.

Onde o aluno pode ter como garantia explorar o ambiente em que vive, para enriquecer seu repertório, desenvolver seu raciocínio lógico, ampliar sua oralidade, variar seu vocabulário, explorar sua criatividade e imaginação, se divertir mais ser instruído pelo meio lúdico, desenvolvendo suas competências afetivas, cognitivas, motoras, éticas e estéticas. Ampliando seu universo cultural.

2. O que é Jogos de Matemática na Educação

Os jogos são práticas culturais que estão na sociedade e no seu cotidiano em todas as partes do mundo e nas diversas épocas. A criança demonstra quando pequena ser curiosa, tem prazer em aprender, e sua curiosidade a move na busca de conhecimentos, o jogo é a fórmula desenvolver e de manter essa postura na criança frente a vida. O jogo é a manifestação da cultura do seu povo traz entusiasmo cultural, confiança na sua cultura e satisfação.

A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos.

O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os raciocínios. (MACEDO, 2005, p. 10)

Na Educação para que o jogo continue a ser uma fonte de conhecimento e prazer, é necessário observar acerca da criança ao tentar imitar o adulto, a qual aprende a fazer coisas que este adulto faz, a criança mergulha no mundo do “faz de conta”. Para ela apreender, conhecer e experimentar não passa de uma brincadeira. Em cada uma dessas ações está presente, sem dúvida, o instinto lúdico. “O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam” (MACEDO, 2005, p.18)

O conhecimento lógico-matemático tem a ver com ações mentais do sujeito, com o exercício do pensamento. O Jogo é uma das situações mais eficazes para se conseguir o envolvimento do aluno, para que este aluno possa apreciar mentalmente se manter ligado completamente nas atividades que realizam.

O jogo é parte integrante do cotidiano de todas as pessoas está presente em todas as culturas. O jogo é uma ocupação voluntária ou atividades desenvolvidas dentro de corretos e determinados limites de tempo e espa-

ço, seguindo regras livremente consentidas, e obrigatórias, tendo um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão, de alegria e de consciência de ser diferente da vida comum ou cotidiana.

A criança joga com seriedade sabendo perfeitamente que o que se está fazendo é um jogo, com entusiasmo mais sabendo ao mesmo tempo em que está jogando que não faz parte da realidade cotidiana, mais sim de um faz de conta.

O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras. (MACEDO, 2005, p.14)

O jogar é uma das substituições mais importante do brincar.

O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos [...]. No jogo ganha-se ou perde-se. (MACEDO, 2005, p. 14)

O jogo é uma atividade voluntária, que deve ser livremente aceita, é um período de fuga da vida cotidiana, por isso o seu caráter “faz de conta”, “só de brincadeira”, o jogo é caracterizado por regras próprias, dos quais os participantes devem se sujeitar e obedecer, o jogo cria ordem e ordem é ordem, qualquer desobediência causa prejuízo ao jogo por conter um elemento de tensão, para vencer é preciso está atento, o jogo proporciona alegria e satisfação do próprio envolvimento emocional, o jogo é sempre brilhante lança

um poder de sedução sobre a pessoa.

2.1 Funções Pedagógicas dos Jogos de Matemática

O jogo de matemática favorece várias funções pedagógicas para a criança, proporciona a elas desenvolver várias aptidões para a aquisição do seu raciocínio lógico são elas:

Favorecer a concentração e o envolvimento mental: as crianças são motivadas a memorizar combinações para vencer e envolver o elemento lúdico. Feedback imediato: quando estão jogando todos os jogadores estão de olho ajudam ou corrigem a criança que não consegue realizá-lo ou corrige aquela que erra. As crianças ficam mentalmente ativas não para apenas realizar os seus próprios cálculos, os das suas jogadas, mas também para acompanhar e policiar as jogadas dos adversários. Adquirindo, no entanto uma confiança no seu próprio poder de raciocinar e de encontrar soluções.

Adquirir confiança na habilidade de solucionar problemas: Através de jogos, de forma prazerosa, a criança automatiza cálculos mentais, exercita o raciocínio e adquire confiança em sua própria habilidade de solucionar problemas e passa a fazer a representação gráfica desses cálculos.

Interação Social: estímulo e desafio para a organização mental do sujeito no jogo a criança é instigada a organizar-se mentalmente durante todo o tempo e a situação de diálogo e troco entre os participantes é enriquecedoras. A interação social atual sobre o desenvolvimento cognitivo acelerando-o, a ajuda entre as crianças acontece naturalmente. A verdade pode ser encontrada entre elas levando a criança à construção da autonomia.

Prazer Funcional: O prazer é o desafio do momento.

O que vale é o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. (MACEDO, 2005, p. 17)

Desafio e surpresa: enfrentar obstáculos onde exige aprendizagem com esforço, onde é necessário repetir, prestar mais atenção, considerar algo com mais força, pensar mais vezes, encontrar alternativas. Nesse sentido o jogo:

[...] é equivalente a desafiador, algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto. Surpreendente significa que não se controla todo o resultado, que algo tem sentido de investigação, de curiosidade, de permissão para a pessoa dizer o que pensa ou sente, de expressar suas hipóteses. (MACEDO, 2005, p. 19)

Possibilidades: a tarefa tem que ser no mínimo possível, por mais importante que seja. As crianças precisam ter recursos internos e externos suficientes para a realização de toda a tarefa ou parte dela.

Na perspectiva do sujeito, as atividades devem ser necessárias e possíveis. Necessárias porque, do ponto de vista afetivo, não fazê-las produz algum desconforto, um sentimento de perda, um desejo ou demanda não-satisfeitos. Do ponto de vista cognitivo, se uma atividade é necessária, ela tem de ser minimamente pensável ou realizável, já que ao menos o problema que ela coloca é compreensível para o sujeito. (MACE-

DO, 2005, p. 19)

Dimensão simbólica: Essa dimensão lúdica é fundamental, pois marca a forma de se relacionar com o mundo. “O lúdico torna-se simbólico e amplifica as possibilidades de assimilação do mundo. Dessa maneira, a criança pode pensar imaginar ou questionar” (MACEDO, 2005, p. 20).

Expressão construtiva: A construção vai superar o prazer funcional, enfrenta desafios, torna possível o jogar com significação “[...] é o fato de que uma construção, qualquer que seja ela, tem uma direção, um sentido, um foco, um destino” (MACEDO, 2005, p. 22).

2.2 Objetivos e Funções para o Desenvolvimento Infantil

Para falar em objetivos e funções para o desenvolvimento infantil cita-se Jean Piaget (1896-1980) e sua teoria do desenvolvimento infantil. Piaget foi um psicólogo e biólogo suíço, que criou uma das mais importantes teorias do desenvolvimento infantil, que dará base a esse trabalho. Piaget divide o desenvolvimento humano em períodos que é caracterizado pelo que de melhor o indivíduo consegue fazer, são eles:

1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos)

2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Toma-se como base o período Pré-operatório que é da faixa etária das crianças que serão pesquisadas nesse trabalho. Nesse período a criança pode está junta mais realizam produções individuais, é nesse período que desenvolve o aparecimento da linguagem,

a interação com os outros indivíduos é de grande importância, pois ela vai desenvolver o pensamento, transformar o real em função das suas fantasias e desejos que é chamado por Piaget de Jogo simbólico. É nesse período que vai surgir os sentimentos de respeito e a moral da obediência aos mais velhos, ela já consegue começar a entender regras, o jogo matemático será importante para seu desenvolvimento, pois é o momento certo da interação com o outro, a construção de regras, o aperfeiçoamento da linguagem e pensamento.

Desde sendo a criança vive no mundo onde estão inseridas no cotidiano matemático, através de músicas, brincadeiras, jogos, dinheiro dentre outras maneiras de conviver com a matemática. E é na escola que elas aprimorarão essa aprendizagem e construir o raciocínio lógico-matemático. Na escola: “O trabalho com matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas” (BRASIL, 1998, p. 207).

O conceito de matemática por muito tempo esteve atrelado à repetição, memorização e associação. Que ensinavam a criança apenas a repetir até memorizar e acreditando que assim associariam o conteúdo. “A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essas concepções de aprendizagem restrita [...]” (BRASIL, 1998, p. 209).

Hoje vê que a maneira de construir significado para a criança e desenvolver seu raciocínio lógico é na construção do concreto ao abstrato a criança ao realizar uma ação que envolva matérias pedagógicos que auto instruem ou situações cotidianas com materiais que possam se organizar matematicamente elas já

desenvolverão o raciocínio abstrato, pois: “O concreto e o abstrato se caracterizam como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado como manipulável e o abstrato como representações formais, com definições e sistematizações” (BRASIL, 1998, p. 209).

A criança com a matemática irá se desenvolver a partir da sua interação com o meio, suas descobertas, suas referenciais, suas relações, as quais desenvolverão a sua autonomia. O professor tem que “reconhecer e potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização” (BRASIL, 1998, p. 213).

A criança constrói o número através de três modos de estruturação segundo Piaget. “Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social (convencional)” (KAMII, 1990, P.14).

O conhecimento físico é aquele em que construímos através do conhecimento dos objetos a nossa volta, peso, cor, tamanho dentre outros. O conhecimento lógico-matemático é o que construímos mentalmente. “Os números é a relação criada mentalmente por indivíduo” (KAMII 1990. P.14) .

O conhecimento social é a interação com o meio social a troca, as convenções construídas pelas pessoas, não precisa ter uma razão lógica ou física, e para criança construir esse conhecimento físico ela só constrói se houver interferência de outras pessoas.

A formação do conceito matemático é uma construção ocorre quando a criança é o sujeito de seu conhecimento.

De acordo com Jean Piaget, o conceito de

número não pode ser transmitido, pois é um conceito construído pelo próprio indivíduo por meio de um processo que envolve seu amadurecimento biológico, as experiências vividas e informações que recebe do meio (ASSIS, 1994 apud ARANÃO, 1996, P. 27).

Para a criança construir esse conhecimento matemático é necessário:

[...] Onde necessitará tanto de materiais concretos para construir seu raciocínio matemático, pois já será capaz de abstrair conceitos por meio da interação social, produzindo sucessivas transformações em suas estruturas cognitivas. (ARANÃO, 1996, P. 27)

Formação do conceito de número: “O número, de acordo com Piaget, é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora entre os objetos (por abstração reflexiva). Uma é a ordem e a outra é a inclusão hierárquica” (KAMII, 1990, p. 19).

A criança pode contar mentalmente, por exemplo, até 10, mais se for pedido para organizar 10 materiais em ordem hierárquica, é preciso ordenar mentalmente, por isso é preciso uma construção não se ensina, se constrói.

Quando a criança constrói o conceito de número (que envolve as noções de conservação, seriação e classificação), ela é capaz de representas a quantia (ideia de número) ou com símbolo ou com signos (escrita numérica). (ARANÃO, 1996, P. 32)

O papel do professor nesse processo de construção não é de comunicador de conhecimento mais de observador e mediador, ele passa a incentivar a construção, através da observação dos seus alunos e mediar quan-

do preciso o conhecimento necessário, os jogos são uma ferramenta indispensável em sala de aula na educação infantil quando se quer construir o conhecimento matemático na criança como observamos no decorrer deste projeto.

Todo o conhecimento a ser construído a partir de jogos na matemática tem como objetivo tornar as crianças seres autônomos e construtores do seu conhecimento. “As crianças que são encorajadas a pensar ativa, crítica e autonomamente aprendem mais do que são levadas a obter apenas competências mínimas” (KAMII, 1990, p. 120). Ao falar em matemática e seus objetivos e funções a matemática contribui para o desenvolvimento da inteligência e do conhecimento lógico-matemático da criança.

Segundo Piaget há quatro fatores que se desenvolvem na criança para ela atingir sua inteligência e conhecimento lógico-matemático é eles: Maturação, Experiências com objetos (da natureza física e lógica matemática onde desenvolve abstração simples e abstração reflexivante), Transmissão social e por último equilíbrio. Propiciar as crianças domínio sócio emocional e domínio cognitivo

Um dos recursos que pode ser utilizado pelo professor são os jogos matemáticos que trabalha o lúdico, o concreto e constrói o raciocínio abstrato da criança, e constrói significado para a criança mais o jogo tem que ter intencionalidade e regras. “É necessário haver uma intencionalidade educativa [...]” (BRASIL, 1998, p. 211). “O professor tem que alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes” (BRASIL, 1998).

As crianças têm que na escola ter um ambiente com situações problemas onde elas pos-

sam contextualizá-las e obter conhecimentos prévios, para ampliação do seu repertório. Essas situações acontecem no concreto e desenvolverá o abstrato, pois na criança irá: “Desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipóteses, deduzir, refletir e argumentar” (BRASIL, 1998, p. 212).

Os dois principais objetivos dos jogos é propiciar a criança desenvolver sua autonomia e moral. O jogo nessa construção da autonomia da criança é uma excelente ferramenta, pois diminui o poder do adulto, o adulto tem que intervir o mínimo possível para estimular a criança a tomar decisões, desenvolvendo sua autonomia além de se desenvolver também moralmente, socialmente, cognitivamente e emocionalmente. E proporcionar a criança a aprender a lidar com a vitória, derrota, sorte, competição. Só assim a criança com o apoio do professor como mediador e oportunidades de jogos matemáticos, construirá seu conhecimento matemático e desenvolverá-se autonomamente.

2.3 Aplicações: Jogos na Educação Infantil e seus valores cognitivos

As crianças da educação infantil construirão seu conhecimento matemático tanto do concreto ao abstrato através dos conteúdos abaixo e o jogo tem que estar dentro destes conteúdos. São eles: números e sistema de numeração; contagem; notação e escrita numéricas; operações; grandezas e medidas; espaços e formas.

Os jogos na matemática na educação infantil são abordados com diversas formas de jogos, o professor formula perguntas, observa e cria propostas para proporcionar o interesse do aluno, os jogos têm que está inserido no contexto das ideias matemáticas da criança.

Como citado anteriormente os conteúdos de matemática a serem aprendidos segue abaixo alguns jogos que proporciona na criança no contexto matemático a aprendizagem dos conteúdos:

“São exemplos disso cantigas, brincadeiras como dança das cadeiras, quebra cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de carta etc.” (BRASIL, 1998, p. 235). “Os jogos numéricos permitem às crianças utilizarem números e suas representações, ampliarem a contagem, estabelecerem correspondências, operarem” (BRASIL, 1998, p. 235). “Cartões, dados, dominós, baralhos permitem às crianças se familiarizarem com pequenos números, com a contagem, comparação e adição” (BRASIL, 1998, p. 235). “Os jogos de pista ou tabuleiro numerados, em que se faz deslocamento de um objeto, permitem fazer correspondências, contar de um em um, de dois em dois etc.” (BRASIL, 1998, p. 235). “Jogos de carta permitem a distribuição, comparação de quantidades, a reunião de coleções e a familiaridade com resultados aditivos” (BRASIL, 1998, p. 235). “Os jogos espaciais permitem às crianças observarem as figuras e suas formas, identificar propriedades geométricas dos objetos, fazer representações, modelando, compondo, decompondo ou desenhando” (BRASIL, 1998, p. 235).

É através dessas situações de jogos e brincadeiras que a criança aprenderá a fazer relações, comparações e compreender o significado por trás dos números.

Pelo caráter coletivo os jogos e brincadeiras permitem que o grupo se estruture que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostume-se a lidar com regras, conscientizando-se que podem ganhar

ou perder. (BRASIL, 1998, p. 235)

Categorias:

Jogos de alvo: Jogos dos predadores, arremesso em pernas de cadeira, acerte o olho do touro, queimada em círculo, corrida com blocos, boliche, brilhar, bolinhas de gude, hóquei, coloque o rabono burro.

Todos os jogos de alvo são bons para a estruturação do espaço porque as crianças pensam sobre relações espaciais quando tentam dirigir um objeto em direção a um alvo específico. Depois de uma tentativa, as crianças relacionam suas expectativas com os resultados efetivamente obtidos. Assim, todos os jogos de alvo exigem abstração reflexiva, além de coordenação perceptivo-motora. (KAMII, 1991, p. 56,57)

Jogos de perseguição: pega-pega, logo, pato-pato-ganso (ou lencinho branco), gato e rato, a cauda do dragão.

Quando as crianças são capazes de jogar jogos de perseguição, estes estimulam o processo de descentralização do pensamento que elas estão começando a elaborar. As estratégias que as crianças desenvolvem para fugir de um perseguidor ou para perseguir exigem que elas percebam o ponto de vista do seu oponente para fazer aquilo que ele não espera, pegando-o de surpresa. Elas também precisam distinguir quem é o perseguidor e quem está sendo perseguido, o que às vezes muda rapidamente no decorrer de um jogo. Muitas vezes, como em pega-pega, as crianças exercitam o raciocínio espacial tentando descobrir o caminho mais curto ou invertendo a direção para pegar alguém de surpresa [...] (KAMII, 1991, p. 65)

Jogos de adivinhação: saco de surpresas, estátua, quem é? Zoológico, o maestro da orquestra, mímica, detetive, descobrindo o objeto.

Os jogos de adivinhação são estimuladores do desenvolvimento cognitivo, uma vez que proporcionam oportunidades para as crianças fazerem inferências que vão além das informações disponíveis no momento. Além disso, são desafiadores, para os participantes que devem, dar pistas, uma vez que estes terão que pensar em como falar sem desvendar o objeto de adivinhação e também relacionar novas pistas com aquelas já ditas anteriormente. (KAMII, 1991, p. 73)

Jogos de comandos verbais: patos voam, passos de gigante, costas a costas, coelhinho na toca, amarelinha.

[...] são muito bons para ajudar as crianças a ouvir instruções verbais com atenção. Se elas comentem erro, recebem uma reação imediata dos colegas. Esses jogos também são bons para a criança, pois ela tem que pensar em uma ordem após outra. As contribuições desses jogos para o desenvolvimento da linguagem são muito claras. (KAMII, 1991, p. 76)

Percebe-se que os jogos de matemática são diversos e favorecem de diversas formas o cognitivo da criança. Os jogos podem favorecer o desenvolvimento de noções matemáticas na Educação Infantil, os jogos apresentam atividades variadas que busca contextualizar o mundo vivido pelas crianças onde elas mesmas podem experimentar esse processo aprendendo de forma significativa.

BIBLIOGRAFIA

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. A matemática através de brincadeiras e jogos. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.

_____, Referencial curricular nacional para educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Emendas constitucionais.

_____. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providenciais.

_____. Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

KAMII, Constance. A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares 4 a 6 anos. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Desvendando a aritmética- Implicações da teoria de Piaget. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações e Teorias de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

MACEDO, Lino. Aprender com Jogos e situações Problemas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACEDO, Lino. Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, Flávia Dias. Jogos e Modelagem na Educação Matemática. São Paulo: Saraiva 2009.



MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Priscilla Vieira Nunes

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir as questões que motivam o processo do ensino-aprendizagem pelos alunos. O professor lança mão da motivação como recurso poderoso para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz. Normalmente na Escola nos perguntamos que tipo de cidadãos estamos formando e como se dá o interesse pela aquisição do saber nos vários componentes curriculares de forma cada vez mais interligados, interrelacionados, interdisciplinares. Cabe ao aluno estar animado, entusiasmado para que possa fazer o processo de aquisição do conhecimento com os motivos certos para atingir os objetivos propostos como resultado de ações que levem nossos alunos ao aprendizado. Para a concretização desse empreendimento o professor deve descobrir as estratégias, os recursos e os instrumentos corretos para seduzir o aluno para o querer aprender, ou seja, o aluno deve estar estimulado e motivado para o aprender. O professor ao ensinar o aluno a ser ético, crítico, criativo, reflexivo, ressaltando que a ética é fundamental em qualquer relacionamento humano independentemente que o ambiente seja familiar, social, escolar, entre tantos outros. Palavras-chave: Educação, Motivação, Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to discuss the issues that mo-

tivate the teaching-learning process by students. The teacher uses motivation as a powerful resource for learning to take place effectively. Normally at the School we ask ourselves what kind of citizens we are training and how is the interest in acquiring knowledge in the various curriculum components in an increasingly interconnected, interrelated, interdisciplinary way. It is up to the student to be excited, enthusiastic so that he can make the knowledge acquisition process with the right reasons to achieve the proposed objectives as a result of actions that lead our students to learning. To achieve this endeavor, the teacher must discover the right strategies, resources and instruments to seduce the student into wanting to learn, that is, the student must be stimulated and motivated to learn it. The teacher when teaching the student to be ethical, critical, creative, reflective, emphasizing that ethics is fundamental in any human relationship regardless of whether the environment is familiar, social, school, among others.

Keywords: Education, Motivation, Learning.

INTRODUÇÃO

As pessoas estão em constante processo de aprendizagem e está preocupação está na pauta na preocupação das pessoas que vivem mais e estão mais ativas com idades mais avançadas e querem continuar aprendendo.

O aprendizado é um processo é depende funda-

mentalmente da experiência, ou seja, de tentativa e de erro em que o cérebro vai aprendendo, vai se esculpindo conforme ele é usado e exposto a experiências diferentes.

O professor é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que dedica sua vida na arte de ensinar para fazer a diferença na educação e na vida de homens e mulheres que atuarão nos diversos segmentos da sociedade.

Motivação é a força, é o impulso que nos move e nos direciona a determinado comportamento em busca da satisfação de uma determinada necessidade, ou seja, algo acontece internamente no ser humano e ele reage de forma positiva.

A motivação é, portanto, o fator primordial para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e transformadora na vida do ser humano, se não houver interesse o ser humano poderá até praticar e ainda assim não funcionará.

Portanto, o que move o ser humano é o interesse, a motivação e compreende que isso depende de oportunidades de experimentar coisas e problemas diferentes, de se dar a chance, de se desafiar e isso poderia ser explorado de maneira mais sistematizada e organizada por meio do conhecimento da importância da oportunidade e da motivação para o aprendizado tem um poder de transformação extraordinário.

O professor como cientista que é tem uma motivação inerente enorme e interna que buscam saber, estar informados, reciclados, atualizados para a obtenção da tão almejada formação continuada para estar em condições de atender as demandas que permeiam as salas de aulas e exigem um professor mais descola-

do, atualizado, plugado, antenado, conectado para proporcionar aos alunos o interesse pelas novas apreensões de conhecimento.

A presente pesquisa de cunho bibliográfico tem como objetivo central refletir sobre como se dá a motivação na aprendizagem dos alunos no seu processo de aprendizagem e como se dá a interferência disso na sala de aula com a presença do professor na aquisição de conhecimento.

Para atingir os objetivos propostos estruturamos nossa pesquisa em quatro capítulos da seguinte forma:

- 1 – Motivação
- 2 – Motivação no Cérebro na Neurociência
- 3 – Motivação no Processo de Aprendizagem
- 4 – Motivação x Dificuldades de Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem requer coragem diante de situações em que a motivação será o ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos significativos, duradouros, transformadores que mudarão o contexto das com o conhecimento adquirido jamais poderá lhes ser tirado.

1. MOTIVAÇÃO

A palavra motivação vem do latim “movere” que significa o que move se referindo ao ato ou efeito de motivar, de pôr em movimento. De acordo com o dicionário Aurélio é um conjunto de fatores de ordem psicológica consciente ou inconsciente de ordem fisiológica, intelectual e afetiva que interagem entre si causando o efeito de mover, de motivar.

A motivação é o resultado da interação do

indivíduo com a situação que está prestes a modificar uma situação que até então não era possível, mas que a partir do novo conhecimento se possibilita ao ser humano por intermédio da motivação para o aprender. Para Robins (2005)

[...] a motivação é o resultado da interação do indivíduo com a situação, onde seu nível varia tanto entre os indivíduos, como dentro de cada indivíduo, dependendo da situação. E defini-la, como o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta (ROBINS, 2005, p. 282)

A intensidade está relacionada ao quanto de esforço o indivíduo emprega, mas não leva a resultados favoráveis se não estiver conduzida em uma direção que beneficie a organização e a persistência é o quanto um indivíduo consegue manter seu esforço, pois quando há motivação os funcionários se mantêm engajados até que os objetivos da tarefa sejam atingidos.

A motivação proporciona as condições de possibilidades para que ser humano se mova para ação e essas ações farão com que este ser reaja diante de determinados estímulos que o ajudarão na aprendizagem para que os conteúdos a serem apreendidos sejam requisitados de forma consciente, equilibrada e que transforme o seu entorno dando-lhe as habilidades e competências para que se transforme em um agente transformador.

Esse fenômeno é o que chamamos de motivação, ou seja, é a reação que faz o ajuste de direção, intensidade e persistência que forma o conjunto que proporcionará o entendimento do que chamamos de motivação. Existe uma interconexão entre estímulo, a motivação efe-

tiva e o resultado que se deseja alcançar, obter, atingir e que é esperado do ser humano em seu aprendizado.

Portanto, a palavra motivação nada mais é do que motivo + ação, isto quer dizer que precisamos de motivação para atingirmos objetivos e metas que nos propomos para concretizar nossas ações. É de fundamental importância a compreensão da emoção como um movimento de dentro para fora que proporciona ao ser humano a motivação (RATEY, 2002).

Segundo Damásio (2011), a emoção é:

A combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, como respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigida ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro [...], resultando em alterações mentais adicionais. (DAMÁSIO, 2011, p. 189)

Segundo Damásio (2011) a emoção se processa por meio de uma experiência subjetiva modificando e alterando as reações do corpo proporcionando expressões que se desdobram em ações, ou que proporcionam ao início do processo que resulta em ação motivada pelo alcance de um objetivo proposto, do alcance de uma meta estabelecida para realizar a vontade e o desejo do ser humano que se move para ação.

Para crescer profissionalmente, o ser humano precisa saber que isso é mais importante que qualquer estratégia, não existe possibilidade de vitória sem esforço. Tudo é esforço e esse esforço tende a crescer na descida.

Existem opções, nas quais, o ser humano precisa tomar a todo instante, por exemplo, se o

ser humano optar por estudar vai ter que abrir mão de algum lazer, ou se o ser humano optar por fazer um curso no período noturno, precisa saber que seu esforço será dobrado, ou seja, acordará, enfrentará um dia de trabalho e a noite terá que estudar, terá que estar motivado para as possibilidades que o estudo lhes possibilitará ao final do curso.

Errar é um ato absolutamente humano e erro é fundamental para que se alcance o objetivo com o plano de trabalho com a certeza que o ser humano é senhor do seu destino e para isso se concretizar a motivação é de fundamental importância para que o próprio ser humano não se perca de si mesmo e conquiste o seu objetivo que é ser pleno, ser realizado com a concretização de seus sonhos e desejos.

A aprendizagem, motivação e emoções estão ligados e nos remetem a Grécia Antiga com a filosofia aristotélica e que considera que a memória é resultado das experiências que os nossos sentidos nos proporcionam no mundo empírico e ao lembrarmos de algo apenas trazemos de volta espontaneamente algo que já foi vivido e experimentado pelos sentidos nesse mundo material.

A lei da frequência se dá pela associação que pode se dar de forma natural ou pode acontecer artificialmente quando aprendemos o som das letras do alfabeto na escola, ou ainda, quando precisamos memorizar os nomes de determinados conceitos ou fenômenos científicos. Num caso ou no outro a frequência favorece a associação de acordo com Aristóteles.

Segundo Carvalho (2010),

Aristóteles demonstra, em diversas passagens, estar especialmente interessa-

do na educação do lado cognitivo das emoções. Em seu ponto de vista, emoções não são forças cegas e selvagens. São reações inteligentes, identificam uma personalidade, estando relacionadas a crenças e, portanto, sensíveis a uma modificação cognitiva através da educação. É necessário ao homem virtuoso cultivar suas emoções e, frequentemente, elas são modificadas no curso da vida. Portanto, emoções e desejos são também sensíveis ao raciocínio e ao ensinamento. Os jovens, por exemplo, se caracterizam pela sua reação emocional e não pelo raciocínio. Mas como as emoções são cognitivas eles estão aptos, desde cedo, à educação moral. Um jovem pode aprender princípios que guiarão suas reações mesmo que estes não sejam ainda completamente compreendidos. Entre as várias influências sobre o caráter moral, a educação musical é escolhida para ter um tratamento especial exatamente por causa de seu papel único no desenvolvimento de bons hábitos e na formação do caráter através de estímulos emocionais adequados. (CARVALHO, 2010, p. 49)

Quando nossos sentidos são motivados pelo ambiente eles criam informações que duram por muito tempo, por exemplo, quando ouvimos um som ou vemos um objeto essas informações não somem quando o som acaba ou quando o objeto sai do alcance de nossa vista. Tais informações ficam retidas em nossa memória, geradas, são a matéria-prima sobre a qual a razão trabalhará.

Essas informações formam uma ponte entre a experiência sensorial que as originou e o intelecto que trabalhará sobre elas. Para Aristóteles a imaginação seria uma experiência de longo prazo provocada pela experiência

sensorial. Ao imaginar o ser humano recorre a informações guardadas na memória e, justamente por isso, Aristóteles considera que não devemos confiar tanto na imaginação.

A experiência sensorial verdadeira ocorre no tempo real, então os objetos estão próximos aos órgãos dos sentidos, isso é confiável, já a imaginação trabalha apenas com imagens armazenadas é um processo muito menos confiável e está mais suscetível ao engano.

Segundo Reale (1999), para Aristóteles o maior prazer é o exercício da razão ativa e realizar esse propósito é a fonte do maior prazer que o ser humano pode sentir. Somos seres biológicos, nossos corpos têm necessidade ou apetites que precisam ser satisfeitos.

Podemos admitir a distinção entre prazeres corporais e prazeres da alma tais como o amor à honra e o amor ao estudo; pois quem ama uma dessas coisas deleita-se naquilo que ama, não sendo o corpo de nenhum modo afetado, e sim a mente. (ARISTÓTELES, 2001, p. 10)

Embora sejamos diferentes dos outros animais compartilhamos muitas de suas necessidades como a nutrição e a reprodução e muitos de nossos comportamentos são motivados por apetites como a fome, o desejo sexual, a sede e a busca por contato físico. O desejo de satisfazer esses apetites nos motiva a partir para a busca de satisfação que em consequência nos dará prazer e muito do nosso comportamento é orientado por essa busca do prazer e pela evitação da ausência da dor.

Pensar em formas de tornar os alunos amantes do conhecimento seria uma utopia do professor? Parece-me ser uma utopia possível por meio dos escritos da historiografia de

Aristóteles na prática educativa, sobretudo quando se proporciona a reflexão filosófica para aproveitamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem que a motivação é de fundamental importância para o sucesso do aprendizado dos alunos.

2. MOTIVAÇÃO NO CÉREBRO NA NEUROCIÊNCIA

O que nos torna humanos? Como é possível nascermos bebês indefesos e incapazes e um dia nos transformarmos em adultos, engenheiros, médicos, advogados ou professores? Como o cérebro aprende? Por que preferimos chá ou café? Chocolate ou morango? Cães ou gatos? Aprender ou não aprender?

Hoje já é possível entendermos porque preferimos algumas coisas a outras. O que é a motivação e como ela contribui para o aprendizado. Não é preciso ser neurocientistas ou entender em detalhes como o cérebro funciona para apreciar a vida ou ter uma vida satisfatória muito menos para achar a mesma interessante.

Hoje a neurociência mostra tantas novas informações sobre como o cérebro funciona e como esse funcionamento faz de nós o que nós somos, pensamentos, sentimentos ou lembramos e que é muito interessante aprender o que a neurociência tem a nos ensinar e usar esses conhecimentos na nossa vida de várias maneiras diferentes.

Cada ser humano deve se conhecer. Conhecer as suas facilidades, as suas limitações, as suas dificuldades. A atenção é limitante para o ser humano, então, a atenção é a porta de entrada para a memória e para o aprendizado é mais fácil aprender em um ambiente que haja menos distratores, menos coisas diferentes acontecendo, chamando para si a sua

atenção.

Cabe ao ser humano encontrar o ambiente mais propício para seu aprendizado. O aprendizado é mais fácil para a criança, sobretudo, aquele que envolve coordenação motora fina que dependem de algumas estruturas do cérebro que são muito mais exuberantes que tem muito mais possibilidades de modificação no começo da vida e do aprendizado.

É de fundamental importância compreender a importância da neurociência na aprendizagem e os fatores que estão envolvidos no cérebro para haja motivação para o aprendizado significativo que transforme a vida de todos os que estão envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem que a cada dia esclarece as funções fascinantes do cérebro humano no aprendizado que se inicia no útero materno e se estende por toda a vida e que vai se alternando e deixando claro que o cérebro nunca deixa de aprender desde que seja motivado para a aprendizagem.

A revelação da Neurociência e o processo motivacional está dentro de cada cérebro humano. O córtex frontal ou lóbulo frontal é a região responsável por aprendizagem de coisas novas, aprender novos conhecimentos, sonhar com novas possibilidades, tomar decisões conscientes e definir novas intenções.

O córtex frontal é conhecido como o diretor-geral pois tem o poder de silenciar as demais áreas do cérebro diminuindo assim as suas atividades quando o ser humano decide pensar de forma diferente, ou seja, pensar fora da caixa, essa área cerebral é ativada e é possível reprogramar a mente substituindo velhas crenças limitantes por novas crenças facilitadoras que colaboram no alcance de novo patamar de resultados.

A Neurociência Cognitiva estuda o desenvolvimento da atenção e da compreensão das atividades cerebrais e dos processos de cognição em suas pesquisas em que os processos de aprendizagem humana são consequências da elaboração de informações e percepções cerebrais.

Ribeiro (2013), afirma que existem

[...] diversas descobertas científicas recentes alimentam os debates sobre a relação entre neurociências e educação, tais como as evidências de que o direcionamento da atenção do aluno para pontos específicos do material estudado favorece a retenção de memórias, de que gestos não verbais antecedem saltos cognitivos, e de que o aprendizado linguístico baseado em morfemas e grafemas é mais eficaz do que o ensino de palavras inteiras. O papel dos jogos pedagógicos computacionais ainda é controverso, mas alguns estudos sugerem que a prática de certos jogos pode reverter déficits de aprendizado característicos da dislexia, e até mesmo acarretar a transferência de habilidades entre domínios cognitivos distintos [...]. (RIBEIRO, 2013, p. 11)

Ao professor cabe a responsabilidade em fazer a descoberta por meio de sua ação pedagógica e o processo que a mesma desencadeia no organismo do educando de forma motivacional por reações neurológicas e hormonais que influenciam na sua forma de aprender.

Não importa quanto tempo o ser humano ficou preso a crenças limitantes que o aprisionaram a pensar da mesma forma proporcionando os mesmos resultados, o que importa nessa nova jornada do cérebro humano é criar

crenças facilitadoras.

É de extrema importância que haja o abandono da ideia que se está velho demais para aprender algo novo, descartando a possibilidade não atingir e/ou realizar novas tarefas, é necessário jogar fora todas as incertezas e experiências malsucedidas.

O ser humano é capaz de aprender sempre. O cérebro nunca para de aprender. Portanto é possível aprender constantemente com grande potencial de realização de novas tarefas, novos empreendimentos, novos projetos, novos desafios, novas maneiras de ser e estar no mundo.

Carvalho (2011), enfatiza que o novo conhecimento se constitui em um embasamento teórico para o saber-fazer docente possibilitando a revisão dos processos de aprendizagem, das práticas pedagógicas possibilitando novas formas da transposição didática para os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem respeitando a maneira, a forma e o ritmo que cada ser humano apreende novos conhecimentos.

Segundo Tapia & Montero (2004),

[...] quando os alunos percebem o significado ou a utilidade intrínseca do que devem aprender, seu interesse aumenta em praticamente todos os casos, embora mais naqueles que tendem a atuar buscando o desenvolvimento da competência pessoal e o desfrute da tarefa, motivação que contribui não apenas para maior aprendizagem e desenvolvimento, mas também para um maior bem-estar pessoal [...]. (TAPIA & MONTERO, 2004, p. 177)

possibilita a vivenciar novas possibilidades de viver de forma agradável, basta apenas praticar novos atos saudáveis ativando novos conhecimentos, conversar sobre novos assuntos, assistir novas programações produtivas, investir em uma nova alimentação, escutar as melhores melodias, praticar as melhores ações, cuidar da mente, do corpo e do espírito e ser todo o conhecimento adquirido, dedicar a sentir prazer em tudo o que realiza – tudo isso transformará a vida do humano ser de forma impressionante.

Para Campos (2011) a motivação passou a se constituir o centro de interesse de todo o processo de aprendizado, ou seja, um processo de atividade pessoa, reflexiva e sistemática que requer as potencialidades do educando, sob a orientação e mediação do professor que impulsionam o ser humano para a atividade de aprender.

A motivação ativa a área cerebral que proporciona um bem-estar formidável, portanto, diante dessa nova possibilidade e desta nova constatação, desta nova informação que pode transformar a vida dos que estão ao seu redor de forma diferente renovando sempre as atividades de forma agradável com prazer e com motivação suficiente para contagiar sua vida e das pessoas que estão ao seu redor e com as quais se relaciona diariamente.

Atualmente o estudo da mente e do cérebro possibilita novas formas de entendimento e compreensão sobre como acontece processo de ensino e aprendizagem, para isso, é de fundamental importância o estudo sobre o funcionamento cerebral com o detalhamento da anatomia do cérebro, identificando quais as partes estão envolvidas quando se concretiza a ação de aprender.

O ser humano ter uma área no cérebro que o

O ser humano está permanente busca de

resposta às percepções, às ações sociais e aos pensamentos que geram reações neurais constantes reorganizando os padrões cognitivos se alterando frente ao processo sináptico. O cérebro é um sistema dinâmico em constante interação com outros sistemas complexificando o armazenamento de informações.

O armazenamento dessas informações ocorrem por meio da memória que constitui o processo de aprendizagem não em simples atividade, mas em uma atividade sistematizada, organizada, planejada com objetivos gerais e específicos, com competências para organizar o novo conhecimento envolvendo ações mentais com resultados que são esperados pelo professor que proporciona situações de aprendizagem para aquisição do conhecimento e pelas habilidades dos alunos que fazem a absorção do novo saber de forma que possam transformar a realidade que vivem e que modifiquem sua forma de ver o mundo a partir dessa nova aprendizagem.

Existe uma linha muito tênue entre o que é o presente e o que é o futuro. Muitas vezes não valorizamos que o futuro que buscamos ele é construído das coisas que são feitas e experienciadas no presente.

A alfabetização requer motivação proporcionar essas novas situações de aprendizagem em que o processo de alfabetização será possível por meio das trocas e interações que as crianças desenvolverão para aquisição da linguagem, da alfabetização e da escrita.

3. MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Afirma-se que a aprendizagem começa a acontecer por um processo cognitivo imbuído de afetividade, motivação e relações. Quais são os benefícios que o estímulo da motiva-

ção proporciona a um aluno em seu processo de ensino e aprendizagem?

Ao se falar em motivação pode se dizer que é um processo que se realiza no interior do educando, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que esse estabelece com o meio, principalmente com seus professores e colegas.

Na rotina escolar, o interesse tem que ser indispensável para que essa criança tenha motivos de ação no objetivo de apropriar-se do conhecimento. A interação professor e aluno não pode e não deve ser reduzida ao processo cognitivo e motivacional uma vez que o professor é o mediador dos estados motivacionais dos alunos.

Para Abreu & Masetto (1990), afirmam que:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada motivação na aprendizagem dos alunos fundamenta-se numa determinação da concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (p. 115)

O elemento fundamental que auxilia o educador em sua prática é a motivação e fator decisivo no processo de aprendizagem, não há como acontecer aprendizagem se o aluno não estiver motivado, a direção do professor se perde.

Para motivar seus alunos cabe ao professor desenvolver e aplicar técnicas motivadoras e tornar a aprendizagem interessante e divertida aos alunos de forma prazerosa, lúdica, descontraída e de forma significativa com padrões comportamentais e emocionais que proporcionarão a essas crianças se tornarem

singulares suas experiências e visões que tem do mundo que vivem.

Gazzaniga et al (1988), ressalta as formas de seleção de estímulo. Os alunos no processo de alfabetização depositam um valor muito grande para motivação nas razões que tem para desenvolver suas tarefas. Por isso é fundamental que o professor seja capaz de mostrar as crianças o valor da tarefa. As tarefas têm que ser significativas e favorecidas de sentido de utilidade para o estudante.

O fracasso de muitas salas de aula desmotivadas tem em vista ao trabalho mecânico que inúmeros profissionais ofereciam resistência em abandoná-los, aqueles que não têm relação ao meio que seu aluno vive, suas leituras de mundo, e interesse do grupo.

Isso pode ser justificado pela falta de entendimento mais amplo da motivação como algo inevitável no processo de alfabetização ou porque a formação inicial deixou a desejar, ou pela falta de busca ao aprimoramento profissional.

Na motivação para alfabetização e letramento o professor deve funcionar como um exemplo ao demonstrar entusiasmo e principalmente interesse nas hipóteses e assuntos trazidos pelos alunos, assim ele o professor é um transmissor de valorização dos seus alunos referentes as tarefas.

O reconhecimento instrumental deve ser de alta relevância como um pré-requisito para se obter novos conhecimentos e mais úteis. Nessa proporção, o importante deve ser o destaque que os alunos possuem pensamentos e interesses diferentes, e as tarefas e atividades das crianças precisam acontecer numa perspectiva que se respeite o ritmo, particularidades e as habilidades de cada um.

Para Zabala (1988), o professor precisa proporcionar formas de intervenção que permitam aos alunos darem respostas às necessidades individuais que apresentam. O ambiente tem que oportunizar situações que potencialize e desafie a interatividade, as construções coletivas, as curiosidades e ludicidade nos alunos em seu processo de aprendizagem que deve ser motivado pelo professor para que os alunos deem uma resposta favorável na aquisição desse conhecimento que proporcionará a alfabetização.

Em situação de sala de aula, a motivação tende a afetar a aprendizagem porque influencia a quantidade a atenção que as crianças dedicam ao material que lhes estão ensinando. Se estiverem interessadas, prestarão atenção; se entediadas, provavelmente se distraiam com outras coisas. (BADDELEY, 2011, p. 91)

Isso acontece por meio das tarefas do dia a dia escolar: Toda tarefa deve ser capaz de serem cumpridas em intervalos pequenos de tempo que devem ser especificadas e possuir determinado grau de dificuldade de forma equilibrada com a possibilidade de a criança se superar diante dos obstáculos.

A tarefa proposta para a classe deve prever a autonomia dos alunos em um ambiente favorável que proporcione e oportunize as suas escolhas, respeitando as regras estabelecidas e acordadas com classe entre o professor e as crianças, combinados no grupo de forma geral que facilitará e auxiliar no processo de aprendizagem e das novas descobertas que as crianças farão ao desenvolver as atividades propostas em classe.

Um dos fatores importantes para o desenvolvimento dessas atividades e tarefas está

no fato de como esse professor contribui na apresentação das tarefas, das atividades e como as associa a histórias, depoimentos e até passeios da classe, o grau de expressão do professor, entusiasmo, acolhimento, são fatores adicionais a essa aprendizagem motivadora que precisam estar presente em sua regência na sala de aula com os alunos.

Cosenza & Guerra (2011), afirmam que a motivação é resultante de uma atividade cerebral que processa as informações vindas do ambiente externo alterando o comportamento a ser exibido por meio de ações que proporcionarão satisfação das necessidades e desejos durante o processo de aquisição de novos conhecimentos proporcionados pela experiência.

Outro fator importante são os feedbacks que o professor retornará ao grupo, positivos e negativos. O positivo é primordial principalmente para os alunos no processo de alfabetização, a função relevante é informar ao aluno que este alcançou evolução no processo, e direcionar condições de seguir ainda melhor.

O feedback negativo no processo de alfabetização e letramento é depreciativo, desvalorizando a capacidade da criança e deve ser evitado, pois não é construtivo no seu processo de aprendizagem o que pode causar bloqueio e traumas em muitos alunos, barrando-os no seu desenvolvimento e interesse de aprendizagem.

Elogiar sempre será uma das principais formas de reconhecimento e de feedback positivo no decorrer do processo de alfabetização, se constituindo no retorno nas realizações de tarefas, pelo envolvimento da criança, sua participação durante todo o desenvolvimento das atividades que fazem parte de sua rotina de aprendizagem e do processo de ensino e

aprendizagem que vai se dando de forma plena pela experiência que vai sendo mediada pelo professor junto aos seus coleguinhas de roam colaborativa, participativa e coletiva.

Quando se trata de fazer elogio, alguns professores indagam se a criança atingiu aos objetivos propostos. O elogio não deve ser feito somente como produto final, mas sim na persistência, no esforço, na tentativa, nos erros cometidos, nos comportamentos que facilitam a evolução e, sobretudo, no progresso de observação que vai se constituindo em forma de o professor perceber a evolução e a dinâmica com que as crianças vão fazendo suas descobertas dos sons, das letras, da montagem das palavrinhas, dos erros, dos acertos.

Daí a importância da motivação ser uma aliada do professor sendo parte do processo, dos objetivos cognitivos, atitudinais e comportamentais transpassando as diferentes áreas de conhecimento, ou seja, possibilitando que os alunos experimentem de forma lúdica, saudável, descontraída e prazerosa a aventura de se encantar pelas primeiras letras no processo de alfabetização, possibilitando às crianças o retorno dessas novas aquisições em sua caminhada em todos os aspectos.

4. MOTIVAÇÃO X DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A motivação para a aquisição de novos conhecimentos possibilita o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que surgem no próprio processo de aprendizado que os alunos vão fazendo com a mediação do professor com práticas pedagógicas com estratégias de intervenção para prevenir desmotivações desnecessárias no processo de aprendizagem dos alunos.

A Escola precisa estar atenta para as dificul-

dades e isso perpassa pelo professor em sua prática em sala de aula que já tem um olhar mais apurado e atento em observar a dificuldade, o transtorno, o deficit de aprendizagem que porventura o aluno vier apresentar no processo de aprendizagem e proporcionar estratégias que motivem o aluno para superar essa lacuna em seu processo de aprendizagem.

Temos muitas vezes em nosso cotidiano escolar a indisciplina sem limites que desmotiva e impede o avanço do aluno no próprio aprendizado que vai processo no decorrer do ano letivo no processo.

Quando reconhecemos o papel das novidades e das variedades descobrimos a importância do aprendizado não se restrinja a uma coisa só, ou seja, é importante ter um leque de variedades e opções para mudar de assunto, mudar de um tipo de aprendizado a outro tipo de aprendizado. As novidades de maneira geral se tornam fatores de extrema importância para aumentar e promover a motivação no aprendizado. Isso pode ser concretizado na prática pedagógica por meio de um exercício novo, de um livro inesperado, de um meio novo de aprendizado com a utilização do vídeo, do computador, do smartphone, jogos, atividades físicas. Esses exemplos são maneiras de aumentar a variedade e assim promover a motivação com o aprendizado.

Segundo Antunes (1999):

Definição de limites; cobrança firme e serena; desenho da estrutura do palco (ou seja, disposição das carteiras em sala de aula); terapia diálogo; olhos nos olhos (ou seja, ficar pouco tempo de costas para o aluno); definição dos momentos de interação; clama e variação de estilos (ou seja, variação de tom de voz durante as aulas); alternância de es-

tratégia e entusiasmo expresso por sua alegria. (ANTUNES, 1999, pp. 32-34)

A Escola precisa proporcionar no processo de ensino-aprendizagem o diagnóstico das dificuldades dos alunos, fazendo um levantamento, propondo uma possível intervenção com estratégias direcionadas para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no aprendizado para que se motivem a realizar atividades direcionadas que lhe possibilitem a superação dessas dificuldades, de forma que o aluno se sinta contemplado, incluído no processo que mais exclui que inclui, que mais segrega que integra. É uma tarefa que exige dedicação por parte do professor, que faz com que conheça o contexto onde o processo de exclusão se dá e onde pode acontecer a inclusão por meio da aprendizagem significa para os alunos.

As estratégias proporcionam as condições necessárias para intervir nas dificuldades que os alunos apresentam em determinado componente curricular, em determinado conteúdo de um professor específico ou de uma disciplina, bem como as possibilidades de sua superação por meio de atividades que ajudem a superar essas lacunas possibilitando aos alunos as condições necessárias de seguir adiante com os demais colegas da classe em seu processo de aprendizagem.

Esses conteúdos de intervenção deverão prever não só as dificuldades de aprendizagem, mas a sua superação de forma que o aluno possa por meio do seu contexto fazer a superação das dificuldades que lhe impedem de acompanhar os conteúdos propostos pelos professores nos componentes curriculares.

O elemento mais característico na educação das últimas décadas é a escolarização plena de 100% de nossas crianças

nas idades definidas como escolaridade obrigatória, alcançando no ensino médio níveis de participação crescente que constituem cada ano um novo recorde. A passagem de um sistema de ensino de elite para o novo sistema de ensino de massa supôs o aparecimento de novos problemas qualitativos sobre os quais se impõe uma reflexão profunda. Trabalhar com um grupo de crianças homogêneo não é o mesmo que atender a 100% das crianças de um país, com os 100% de problemas sociais que essas crianças trazem consigo. (ESTEVE, 1994, p. 78)

A Escola tem uma função social muito grande e os alunos, professores, pais, agentes de organização escolar, funcionários e professores readaptados estão presentes no contexto educacional auxiliando para que os alunos estejam motivados para os diversos conteúdos que lhes proporcionarão aprendizagens diferenciadas e significativas.

Neves (2009), afirma que

Estudos comportamentalistas sobre a motivação dão ênfase no controle educacional referindo-se ao tipo de reforço que se dá para uma pessoa. Oferecer algo interessante como resposta a um comportamento adequado é capaz de motivar, mantendo inclusive, a frequência deste mesmo comportamento. De outro lado, há contestação sobre o comportamentalismo, definindo-o como um método limitador, tendo em vista uma resposta comportamental que ocorre apenas mediante uma proposta de reforço. (NEVES, 2009, p. 1)

A motivação norteará o comportamento em sala de aula, cujo objetivo maior é a aprendi-

zagem dos alunos, portanto, a motivação é de extrema importância para que os alunos possam fazer a descoberta do sentido da vivência escolar, aprendendo de forma mútua em relações prazerosas entre professores e alunos os conhecimentos apresentados e aprendidos.

As dificuldades dos alunos se dissipam quando o professor atento propõe em sua prática pedagógica atividades que estejam relacionadas com o contexto social em que as relações se estabelecem entre os seus alunos, não há como não levar em conta as experiências trazidos do entorno dos alunos para o processo de aprendizagem.

Os alunos aos serem valorizados pelos professores e pelos colegas, ou seja, o envolvimento dos alunos no processo de aquisição dos novos conhecimentos superam as dificuldades de aprendizagem, tornando-os protagonistas desse ato que é aprender de forma que esse novo saber modifique e transforme sua vida e a vida dos demais que estão nas suas experiências diárias.

O professor precisa propor estratégias, descobrir novos recursos e instrumentos pedagógicos que possam fazer com o que os alunos estejam sensibilizados e motivados para aprender. Ao estimular o aluno, o professor o desafia a ir além da escola e dos muros escolares, o motiva a proporcionar novas formas de ajudar sua família e a buscar a superações dos obstáculos, a educação e a aprendizagem passam a ser novas possibilidades de inclusão social.

Portanto, o desejo de realização é a própria motivação na superação das dificuldades e dos obstáculos que são próprios do processo de ensino-aprendizagem e que o professor deve dar as condições necessárias para que

os alunos possam avançar, com condições de crescimento e de sua superação.

A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender. A sociedade, os órgãos públicos e as outras instituições cabe encontrar soluções. Aos professores e Equipe de Docentes cabe a reflexão. (TAPIA & FITA, 2000, p. 9)

A motivação para a aprendizagem se dá de forma dinâmica e interativa em que o que está colocado em xeque é a relação entre o processo de aprendizagem e o nível de motivação do ser humano para se desenvolver de forma que o seu aprendizado seja contínuo, agradável, eficaz e significativo para sua vida. Pisandelli (2014), afirma que as necessidades humanas são apresentadas de acordo com as necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de autoestima e de autorrealização.

Para Moraes & Varela (2007), essas necessidades:

Tendem a ser mais intensas, enquanto não forem satisfeitas; são as necessidades básicas para a subsistência. À medida que essas necessidades são satisfeitas, a motivação direciona-se para outra necessidade e passa a dominar o comportamento da pessoa. Assim o é para todos os níveis da pirâmide. (MORAES & VARELA, 2007, p. 4)

Se acredita que a alfabetização e o letramento é o que as pessoas fazem com suas habilidades para leitura e escrita, no contexto social em que atuam, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas que proporcionarão ao ser humano

adaptação ao meio em que vive.

Para Pisandelli (2014),

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa de elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como raciocínio abstrato, memória ativa e resolução de problemas. Enfim, a alfabetização só ganha sentido na vida do adulto se puder aprender algo mais que juntar letras. Junto com o aprendizado da escrita, eles precisam desenvolver novas habilidades cognitivas de compreensão, elaboração e controle da própria atividade. Precisam também criar motivações para transformar-se a si mesmos e ao meio em que vivem. (PISANDELLI, 2014, p. 1)

A falta de motivação para os estudos está ligada a vários fatores e se constitui em um reflexo que precisa ser analisado no entorno escolar. No entanto, a escola não está preparada para enfrentar a complexidades desse e de tantos outros problemas que a atingem se constituindo em tensões internas a serem resolvidas (FONTES, 1998).

O que se percebe é que não tem uma receita pronta e nem uma fórmula mágica para a resolução do problema que atinge as dificuldades de aprendizagem dos alunos e de tantos outros problemas que se apresentam na escola no seu interior e no seu cotidiano escolar e ainda, ter a pretensão de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade aos seus alunos.

Segundo Raasch (2014),

Toda a instituição escolar deve participar ativamente do processo educacional, cada componente deve refletir sobre seu papel, conhecer cientificamente como as crianças e os jovens aprendem para planejar e agir em conformidade. A instituição deve proporcionar mecanismos de planejamento e trabalho cooperativo entre os educadores, visando uma formação do aluno regida pela complexidade dos conhecimentos, do mundo e da vida em sociedade. Levar o educando a querer aprender é o desafio primeiro da didática, do qual dependem todas as demais iniciativas. A interação grupal fortalece a autoestima do aluno, a convivência solidária e a visão de mundo que ele constrói. Nestes termos, as relações professor/aluno, aluno/aluno, família/alunos, professor/aluno/família e demais participantes do processo educativo devem ser próximas, intensas, abertas o suficiente para permitirem as trocas efetivas favoráveis ao melhor termo do processo ensino-aprendizagem. (RAASCH, 2014, p. 14)

O professor deverá pensar e propor estratégias adequadas que incentivem nos alunos o desejo pelo novo, pela pesquisa e pela curiosidade nas aquisições de novos conteúdos e novos conhecimentos. Essas práticas se desdobrarão em novas possibilidades para os alunos, que dentre os quais “existem alunos com problemas mais profundos [...] o que sugere a necessidade de um programa específico, a ser elaborado para cada caso” (BZUNECK, 2001, p. 25).

A motivação requer do professor o abandono de determinadas práticas e de determinadas crenças pessoais sobre a própria motivação

que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, “mais do que remediar, é o de prevenir a ocorrência de condições negativas [...] e mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva as classes como um todo” (BZUNECK, 2001, p. 26).

Aprender dá prazer, a questão é descobrir como chegar a esse momento do aprendizado, esse momento em que o cérebro registra o problema que se apresenta e descobre que tem a solução para a situação-problema em que foi desafiado, instigado a dar uma resposta.

É preciso fazer o uso de práticas pedagógicas capazes de proporcionar aprendizagem instigante que esteja no alcance do potencial individual do aluno e da classe no desenvolvimento da aprendizagem no ambiente educacional.

Primeiramente é a imensa boa vontade que os professores e educadores têm para com a neurociência – eles estão muito interessados em neurociência, eles sentem que nós temos o potencial de fazer descobertas importantes sobre a aprendizagem humana e estão ansiosos para aprender sobre estas descobertas e para contribuir com ideias e sugestões. (GOSWAMI, 2006, p. 6)

Um exemplo disso é o quebra-cabeça. Se pensarmos bem não tem porque colocarmos no lugar, encaixar três mil, cinco mil peças coloridas todas embaralhadas dentro de uma caixa. À primeira vista parece ser uma perda de tempo colossal. Se poderia fazer outra coisa. O que é a essência do aprendizado? É a capacidade do ser humano juntar informações e ficar extremamente contente, realizado, feliz ao notar que aquelas informações fazem sentido ao cérebro humano.

Por que o ser humano se dedica a montar um quebra-cabeças? A resposta está no fato de que montar o quebra-cabeças dá oportunidade ao cérebro humano de fazer o que ele é tremendamente capaz de fazer por excelência que é encontrar padrões, descobrir que informações se completam, que pedaços de informações se encaixam e isso é um fonte de prazer enorme para o sistema de recompensa, ou seja, descobrir que pedaços de informações aparentemente desconexos na verdade são relacionados.

A motivação está relacionada aos alunos, mas, sobretudo aos professores uma vez que suas atitudes e comportamentos refletem na classe e nos alunos, interferindo no processo de aprendizado motivando-os ou desmotivando-os para o processo de ensino-aprendizagem.

É urgente a tarefa de facilitar e celebrar o sucesso dos nossos alunos que estão conosco e fazem de nossa regência em sala uma constante em suas vidas e que nos transformam diariamente. É imprescindível ao professor criar situações de aprendizagem em que os alunos obtenham o sucesso em suas tarefas e atividades diárias, reconhecendo suas conquistas e seus avanços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisa buscam compreender e elucidar os complexos processos de ensino e aprendizagem. Essa temática fascina pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, médicos, pedagogos – educadores que estão sempre buscando novas formas e estratégias que possibilitem a aquisição de conhecimentos realizada pelos alunos de forma duradoura.

A Neurociência contribui a partir do estudo da motivação para aprender e que precisa estar presente no âmbito escolar – espaço motivacional para apreensão dos conteúdos – de forma que o educador deve propor atividades que instiguem os alunos a buscar, pesquisar, decifrando e envolvendo suas curiosidades com a utilização dos novos meios de comunicação e as novas tecnologias que devem estar aliadas ao processo de aprendizagem de forma integrada, portanto, urge ampliar o conhecimento em relação a motivação para aprendizagem e como isso ocorre no cérebro de nossos alunos.

O ato de aprender pressupõe inúmeras possibilidades com uma variedade de atividades que despertem nos alunos o gosto pela aprendizagem e pela apreensão de novos conhecimentos significativos para sua vida e para o contexto onde o processo de ensino-aprendizagem se efetiva, se concretiza.

A motivação é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos e, cabe ao professor estar atento para perceber as reais necessidades dos seus alunos, adotando metodologias perspicazes para atender a demanda que está cada vez mais exigente e que desafia a docência para que tenha didática própria, instrumentos eficazes para a motivação gere a vontade de conhecer e querer aprender novos conhecimentos.

O aprendizado é esse processo natural ao cérebro que permite que ele se transforme de um bloco de mármore que tem todas as possibilidades do mundo em si, mas que ainda não é nenhuma delas em uma estrutura completa, terminada, coerente, bonita que faz sentido, sobretudo, faz sentido para aquela pessoa, para aquele ser humano, aquele cérebro.

A neurociência considera o comportamento é o resultado do funcionamento do cérebro,

a mente, os pensamentos, tudo isso depende do funcionamento do cérebro. Se o comportamento muda é porque o cérebro muda. O cérebro funciona junto com o corpo ao qual ele pertence.

Quem nós somos depende de como o nosso cérebro funciona, mas, também do corpo que nós temos, da história de trocas mútuas entre cérebro e corpo ao longo de toda nossa história individual.

Para o aprendizado o corpo é extremamente importante porque ele é o palco das nossas emoções. O aprendizado não é um processo racional, o que o ser humano aprende, que informações são importantes, o quanto se gosta do aprendizado ou de aprender alguns temas específicos, do que o ser humano gosta, o que prefere aprender, o quanto se gosta de aprender são questões que tem um componente emocional muito grande e isso envolve o corpo do ser humano, ou seja, depende como o cérebro humano expressa essas emoções no corpo e como registra essas emoções de volta.

O corpo não funciona sem o cérebro, mas o cérebro também não funciona sem um corpo. O que o ser humano é, o que pensa, com age, reage depende enormemente do corpo que o ser humano tem, da história desse corpo ao longo da vida e, sobretudo da história de interação entre corpo e cérebro.

Potencializar a motivação nos alunos é uma tarefa que é possível desde que o professor seja e esteja motivado, queira fazer com que a pesquisa, o aprofundamento e as novas formas de conquistar conhecimento sejam possibilitadas de forma colaborativa, cooperativa.

O coletivo dos alunos absorve os novos conteúdos propostos desde que estejam motivados

para o processo de aprender e que tenham as condições necessárias para que as habilidades e competências sejam apreendidas para que a formação continuada seja possível por meio da pesquisa e do aprofundamento de temas vistos por meio dos conteúdos vistos nos diversos componentes curriculares que os alunos aprendem na Escola na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. O Professor Universitário em Aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. (Org.). Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANTUNES, C. Alfabetização Emocional. 9. Ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- ARISTÓLTES. Ética a Nicômaco. 4. Ed. Trad. Mário Gomes Kurry. Brasília: UnB, 2001.
- BADDELEY, A. D. HITCH, G. J. & ALLEN, R. J. Trabalhando de Memória e de Ligação em Sentença de Recall. *Jornal de Memória e Linguagem*, Rio de Janeiro, 2009.
- BZNECK, José Aloyseo. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BZNECK, José Aloyseo. & BORUCHOVITCH, Evely. A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CAMPOS, Dinah Martins. *Psicologia da Aprendizagem*. 39. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARVALHO, João. Educação, Tragédia e Amizade Política em Aristóteles. *Anais de Filosofia Clássica*. V. 4, Nº 7, 2010.
- CARVALHO, Fernanda A. Neurociência Educação: Uma Articulação Necessária na Formação Docente. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, V. 8, Nº 3, nov., 2010.
- COSENZA, R. & GUERRA, L. B. Neurociência

- e Educação: Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMASIO, A. E o Cérebro criou o Homem. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DAVISON, Richard J. O Estilo Emocional do Cérebro. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- ESTEVE, J. M. O Mal-estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores. Bauru: Editora Edusc, 1999.
- FALCÃO, Gerson Marinho. Psicologia da Aprendizagem. 9. Ed. São Paulo: Ática, 1996.
- FONTES, Carlos. Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos. 1998. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/index.htm> Acesso em 26 mar. 2020.
- GAZZANIGA, M. & HEATHERTON, F. T. Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento. 2. Imp. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- and Education: From Research to Practice? Nature Neuroscience Reviews, 7(5), 2006. Disponível em <http://www.nature.com/nrn/journal/v7/n5/full/nrn1907.html> Acesso em 25 mar. 2020.
- GUERRA, Leonor Bezerra. O Diálogo entre a Neurociência e a Educação: Da Euforia aos Desafios e Possibilidades. Revista Inter-Localização. Vol. 4, Nº 4. Junho, 2011.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Neurociências na Educação. Adolescência: O Cérebro em Transformação. Atta mídia e educação, 2009. DVD.
- MORAES, Carolina Roberta. & VARELA, Simone. Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf Acesso em 24 mar. 2020.
- NEVES, Fabiana. O que é Motivação? 2009. Disponível em: <http://www.psicologiaonline.com.br/psicologia/organizacional/o-que-e-motivacao/> Acesso em 26 mar. 2020.
- PISANDELLI, Glória Maria Veríssimo Lopes. A Teoria de Maslow e sua Relação com a Educação de Adultos. 2014. Disponível em: <http://www.psicologia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=455> Acesso em 22 mar. 2020.
- RAASCH, Leida. A Motivação do Aluno para a Aprendizagem. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Argiso_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf Acesso em 20 mar. 2020.
- RATEY, J. J. O Cérebro: Um Guia para o Usuário – Como aumentar a Saúde, Agilidade e Longevidade de nossos Cérebros através das mais Recentes Descobertas Científicas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- RATO, J. R. & CALDAS, A. C. Neurociências e Educação: Realidade ou Ficção? In: Simpósio nacional de Investigação em Psicologia, VII, Barbacarena, 2010. Actas.... Barbacarena, 2010. Disponível em: <http://repositorio-cientifico.uatlantica.pt/jspui/bitstream/10884/652/1/Artigo%20Neuroci%C3%Aancias%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20JRR%20ACC%202010.pdf> Acesso em 26 mar. 2019.
- REALE G. História da Filosofia Antiga: Das Origens a Sócrates. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- RIBEIRO, Sidarta. Tempo Cérebro. Estudos Avançados, São Paulo. V. 27, Nº 77, jan./abr., 2013.
- STERNBERG, R. J. Psicologia Cognitiva. Tradução de Anna Maria Luche & Roberto Galman. Revisão Técnica de José Mauro Nunes. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- TAPIA, J. A. & FITA, E. C. A Motivação em Sala de Aula. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. A Motivação em Sala de Aula. O que é, como se faz. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____.; MONTERO, I. Orientação Motivacional e Estratégias Motivadoras na Aprendizagem Escolar. In: COLL, C. et al. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.



AVALIAÇÃO DE TEXTO: UMA ATIVIDADE PROCESSUAL

Marcos Alves da Silva

Tendo como ponto de partida que avaliar é um processo complexo e que demanda, além de atenção e tempo, observação atenta e uma metodologia de trabalho para que a mesma seja ao mesmo tempo processual e efetiva. Segundo Luckesi (2005) “o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é¹.”

Desta maneira, avaliar não pode ser, de modo algum, um ato pontual e isolado em relação à trajetória do estudante em relação à sua vivência em sala de aula. Antes de tudo, para avaliarmos é necessário ter claro o que se deve avaliar, bem como comunicar aos estudantes o que e como será avaliado, seja em relação ao tema/assunto a ser abordado ou a forma/estrutura a ser apresentada/solicitada.

A avaliação de texto é parte do processo de avaliar o processo de desenvolvimento dos estudantes ao longo de suas trajetórias. Avaliar texto é também avaliar formas de compreensão e interação que o estudante está a estabelecer com mundo no qual está inserido bem como a relação que o mesmo estabelece com as informações e background que possui e acessa para elaboração

de seu texto. Ou seja,

Para o processo de produção, o aluno deve ser orientado quanto a características da modalidade escrita da língua portuguesa, a fim de que ele observe a ortografia, a pontuação, os aspectos morfosintáticos (como concordância nominal e verbal, regência etc.). Além disso, ele também deve estar atento à progressão textual (se há coesão e coerência textuais, início, meio e fim etc.), a quem irá ler o texto e às funções que o texto assume socialmente, por exemplo. (MOTA, 2021, p. 2²)

Tendo em consideração os apontamentos realizados acima, um aspecto essencial do processo de avaliação é o Professor ter ciência de que só é possível “cobrar” do estudante aquilo que ensinado, apresentado, discutido, compartilhado em sala de aula. Desta forma, primeiro precisamos ensinar o que é uma crônica, ler e discutir as diferentes percepções dos alunos (e com os alunos) sobre uma crônica (ou várias crônicas), apresentando os elementos fundamentais e estruturais deste gênero textual e, só após este trabalho realizado, solicitar a elaboração de uma crônica aos estudantes.

1 - IN NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti & AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? SCIELO BRASIL. <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?lang=pt>

2 - IN MOTA, Nahendi Almeida. Roteiro de Estudos: Ensino e Avaliação de Textos. FMU-EAD, 2021.

Assim, podemos dizer, que ficar bastante evidente que avaliar texto é processo que se dá ao longo do tempo e por meio de etapas, assim, segundo MOTA (2021, p.1):

Na verdade, [o processo de avaliação] é um momento muito sério, que exige do professor profissionalismo tanto para atribuir uma nota à produção do aluno quanto para apontar o que pode ser melhorado, visando ao desenvolvimento da escrita³.

Além da escrita, como vemos acima, a reescrita é essencial ao processo de avaliação textual dos estudantes, primeiro porque permite ao Professor compreender como a evolução da produção textual se deu entre a elaboração do esboço, para o primeiro texto, e a reescrita do texto final. Segundo, estas etapas mostram também compreensão dos estudantes acerca dos itens que foram apresentados, discutidos e solicitados pelo Professor, permitindo, efetivamente, avaliar o percurso realizado pelos mesmos.

Um Caminho possível para o trabalho de produção e avaliação textual seria:

- A) Apresentar os diferentes gêneros literários;
- B) Solicitar que os alunos escolham qual será o gênero textual a ser trabalhado inicialmente, valorizando, desta forma, o protagonismo estudantil;
- C) Trabalhar o gênero escolhido em sala de aula;

D) Solicitar a elaboração de texto (primeiro esboço);

E) Analisar o material produzido;

F) Devolver o material analisado e realizar uma roda de conversa com os alunos para tratarmos das principais dificuldades e valorizar os pontos corretos da produção textual;

G) Solicitar a reescrita do texto (produção do texto final) com base no que foi discutido e, finalmente,

H) Entrega do texto pronto para ser avaliado.

Como podemos ver, há uma metodologia de trabalho necessária que é acompanhada de uma forma consciente e participativa por parte dos estudantes no que diz respeito à produção textual. Quando se escreve, os alunos precisam ter isto em mente durante o processo de produção textual, se escreve para alguém, por algum motivo, para que algo seja contado (apresentado), ou seja, a escrita deve ser um processo consciente e, desta maneira, jamais deve ser um processo improvisado e sem direcionamento.

A avaliação de texto é, ao mesmo tempo, avaliação do que está escrito quanto também do processo de desenvolvimento traçado pelos estudantes desde a escolha do tema até a elaboração do texto final.

3 - IN MOTA, Nahendi Almeida. Roteiro de Estudos: Ensino e Avaliação de Textos. FMU-EAD, 2021.



ESCOLA E FAMÍLIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM BUSCA DO SUCESSO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Nájara Noqueira Damasceno

RESUMO

A família e a escola têm um papel fundamental para a formação da criança, sabemos que muito tem sido transferido da família para a escola funções que eram das famílias. Com isso a escola vai abandonando seu foco, e as famílias perdem a função. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A cada uma, família e escola cabem cumprir a parte que lhe compete, mesmo que possa haver algumas áreas de confluência e superposições, pois para a escola, seus alunos são transeuntes curriculares; para os pais seus filhos são para sempre. Ao ingressar na escola, a criança traz conhecimentos que terão de ser levados em conta por quem ensina. Muitos dos valores socioculturais aprendidos no contexto familiar podem entrar em conflito com os conhecimentos que a escola pretende transmitir. A função social da escola nesta relação não é somente orientar a família quanto aos processos educativos que desenvolve, mas, sobretudo, a demonstrar como a família e a escola podem colaborar na construção conjunta de atitudes e valores que podem enriquecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Busca verificar até que ponto a família pode influenciar de maneira positiva ou negativa a aprendizagem da criança. A análise do tema escolhido fez-se através de uma pesquisa bibliográfica cujo resultado servirá de informação a pais e educadores. Conclui-se que as causas dos pro-

blemas de aprendizagem podem ser de ordem física, sensorial, neurológica, emocional, intelectual ou cognitiva, educacional e socioeconômica. Palavras-chave: Família. Ensino/Aprendizagem. Desenvolvimento Global.

ABSTRACT

The family and the school have a fundamental role in the child's education we know that a lot has been transferred from the family to the school, functions that belonged to the families. As a result, the school is abandoning its focus, and families lose their function. In addition, the school should not only be a place of learning, but also a field of action in which there will be continuity of affective life. Each one, family and school are responsible for fulfilling the part that belongs to them, even though there may be some areas of confluence and overlaps, because for the school, their students are curricular passers-by; for parents their children are forever. Upon entering school, the child brings knowledge that will have to be taken into account by the teacher. Many of the sociocultural values learned in the family context may conflict with the knowledge that the school intends to transmit. The social function of the school in this relationship is not only to guide the family about the educational processes it develops, but, above all, to demonstrate how the family and the school can collaborate in the joint construction of attitudes and values that can enrich the learning and development process of

child. It seeks to verify the extent to which the family can positively or negatively influence the child's learning. The analysis of the chosen theme was made through a bibliographic research whose result will serve as information for parents and educators. It is concluded that the causes of learning problems can be physical, sensory, neurological, emotional, intellectual or cognitive, educational and socioeconomic.

Keywords: Family. Teaching / Learning. Global Development.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a família pouco tem contribuído para a aprendizagem dos filhos, e tão pouco dá importância ao andamento dos estudos transmitidos na escola deixando muitas vezes de fazerem parte de um contexto muito importante na vida dos mesmos. A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O acompanhamento e a relação desenvolvida em família são indispensáveis para que o aluno se insira no ambiente escolar sem maiores problemas.

Ensinar os filhos para serem vencedores, superar desafios com coragem e garra, não para serem melhores do que os outros, mas para que saibam usar da melhor maneira possível os seus próprios potenciais e habilidades, mesmo com todos os desafios. O papel dos pais na educação de seus filhos é fundamental para que os mesmos possam ter resultados positivos, bem como serem competentes e autônomos.

No dia a dia do ambiente educacional é possível reconhecer que as dificuldades em aprendizagem não acontecem por acaso, mas sim em contextos interpessoais e situacionais. Então não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência, o

contexto em que a criança se encontra precisa ser considerado.

A família ou o meio familiar em que a criança está inserida é o seu primeiro ambiente de aprendizagem; é nesse contexto que a criança aprende as primeiras habilidades sociais como a comunicação entre seus semelhantes, assim como lhes são transmitidos os valores sociais da cultura em que esta família se insere, e expectativas. Ao ingressar na escola, a criança traz em sua bagagem estes conhecimentos que terão de ser levados em conta por quem ensina. Assim, quer a família, quer a escola, podem ser grandes responsáveis pela determinação das dificuldades de aprendizagem.

Considera-se o estudo da família de suma importância para a aprendizagem da criança, uma vez que ela, a família, é a primeira das muitas células que constituem a sociedade. É junto dela que a criança realiza as primeiras e mais importantes experiências de sua vida.

A importância da pesquisa justifica-se visto que a família constituída de pai, mãe e filhos ainda considerada como a menor unidade social, a célula que reunida a outras formará o tecido da sociedade e que o lar e a vida familiar podem proporcionar, através do seu ambiente físico e social, as condições necessárias ao desenvolvimento da personalidade da criança. Nesse ambiente as influências precoces são as mais duradouras e as mais estáveis. É na família que a criança encontra em primeiro lugar os modelos de identificação a serem imitados para a realização de determinadas aquisições conforme o desenvolvimento da criança; enquanto ela está sob a custódia da família, que é um contexto de socialização relevante para a criança.

A análise do tema escolhido fez-se através de uma pesquisa bibliográfica cujo resultado ser-

virá de informação a pais e educadores. Aos primeiros, por estarem ou deverem estar em permanente contato com os filhos e por serem, acredita-se, os principais interessados pelo pleno desenvolvimento deles. Aos segundos, por continuarem a tarefa iniciada pela família, por terem a possibilidade e a responsabilidade de introduzirem influências positivas que sejam capazes de compensar as deficiências ligadas aos contextos de criação familiar da criança.

A partir dos questionamentos: Por que certas crianças não aprendem, ou aprendem mal? Busca-se verificar, através de fundamentos teóricos até que ponto a família pode influenciar de maneira positiva ou negativa a aprendizagem da criança.

1. A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

O art. 226, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) diz que: “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. O art. 19, da Lei 8.069/90 dos Direitos Fundamentais, diz que:

[...] toda criança ou adolescente tem direito de ser criada e educada no seio da família e excepcionalmente em família substituta assegurada a convivência familiar e comunitária em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de entorpecentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente garante o artigo 19 que toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família. Conforme a lei se percebe na legislação, que a família é o que há de mais importante na vida da pessoa. Dentro da família, os pais são responsáveis pelos seus filhos e sempre respondem por seus herdeiros, pelo menos até atingirem a maioridade.

Na parceria família e escola, a essência da educação não é apenas informar somente conhecimentos, mas ensinar a pensar, a refletir, a viver e trabalhar com emoção; fazendo assim a criança se desenvolva plenamente, não somente com palavras, mas sim com exemplos. Se a criança recebe uma boa educação obviamente será bem-sucedida quando adulto, nesse contexto a família é a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter do ser humano. As possibilidades de aprendizagem das crianças dependem da qualidade de intervenções e modelos dos adultos a que ela seja revelada em seus vários momentos da vida.

A família pode e deve participar vida escolar dos filhos. Por ser o primeiro centro de convivência, sendo sua principal incumbência a tarefa de formar, de apresentar, enfim de educar, visto que “educar” significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades, tanto físicas quanto intelectuais e morais. Os pais precisam dar apoio necessário para que a escola possa fazer sua parte. A parceria entre familiares e as instituições de ensino é concretizada quando ambos estão unidos em um único objetivo-a educação formal da criança. Evitando a confusa transferência da responsabilidade de instruir e educar os filhos para a escola. A relação escola-família cria compromissos, reproduz laços éticos e troca de ideias entre as mesmas.

A família é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de sua formação. É no meio familiar que o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e aprender os primeiros valores e hábitos. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento disciplinar, entre ele e os outros (SZYMANSKI, 2014).

Por isso a função dos pais na educação dos filhos é muito importante, nessa relação todos tem a ensinar e aprender uns com os outros, é nessa construção do conhecimento que se dá a troca de experiência entre pais e filhos; educar deve ser um ato repleto de amor, respeito e responsabilidade.

Os pais devem passar para os filhos a alegria de viver e a responsabilidade sobre sua conduta. É inegável a influência e participação da família no desenvolvimento da criança desde seu nascimento, portanto, torna-se responsável pela construção da personalidade da mesma. (CURY, 2018).

Na relação família/educadores um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto ocorra é necessário construir uma relação de diálogo mútuo, na qual cada parte envolvida tenha seu momento de fala e exista uma efetiva troca de saberes. Torna-se necessário também enfatizar a importância de se conhecer as dificuldades reveladas pelos alunos.

De acordo com Weiss (2015, p. 63) “para o exercício da profissão é necessário ter um ótimo conhecimento teórico; ler muito sobre vários autores para fundamentar a prática e trabalhar da melhor forma possível com os mais variados tipos de dificuldades de aprendizagem que aparecer”.

Para atuar na Educação interessa o estudo e a intervenção sobre o indivíduo com dificuldade de aprendizagem, sejam elas quais forem em todas as áreas de sua vida emocional, cognitiva e social. (SZYMANSKI, 2014, p. 15)

As dificuldades de aprendizagem podem ser causadas ou desencadeadas por inúmeros fatores, tais quais, atrasos no desenvolvimento, acidentes que comprometem a integridade de

órgãos necessários para este processo, patologias, principalmente as ligadas ao sistema neurológico, dificuldade de acompanhamento devido à metodologia ou a outros fatores externos, transtornos comportamentais dentre outros fatores.

A relação com o saber que cada família traz será um fator determinante para a aprendizagem de seus membros. A família é o ponto de partida para que o ser humano construir relações com o saber e com o conhecimento em sincronia com o padrão familiar ao qual pertence. (WEISS, 2015, p.84)

A autora diz também que as crianças, em sua maioria, têm consciência que precisam ter sucesso nos estudos, e isso se torna uma exigência dos pais, dos familiares, dos professores e da sociedade fazem. O sucesso opõe-se ao fracasso, e este implica num valor, um julgamento que deve corresponder a um ideal.

Weiss (2015, p.93-95) nos relata outro fato importante que devemos observar que, na sociedade atual, a família vem passando por uma crise na qual ela está perdendo seu papel, está desestruturada, se deteriorando. Essa crise tem muitas causas como as transformações ao longo do tempo.

A autora cita importantes fatores formadores dessa crise: falta de identidade humana, imaturidade, falta de planejamento familiar, pobreza de sentimentos, pobreza de valores, conflitos íntimos individuais, conflitos familiares, falta de diálogo, carência de ética, falta de justiça, globalização e diz ainda:

Na teoria, a família deveria exercer o papel máximo na educação da criança. Na prática, a impressão que se tem é que não é o que ocorre e a explicação é simples: a família como instituição está

vivendo uma monumental e maravilhosa crise, e dizemos isso fundamentado não em conceitos moralistas convencionais que são relativos a cada época e a cada grupo cultural, e sim baseados na constatação da problemática relacionada com a falta de educação de todos os tipos comprovada no dia a dia. Ninguém melhor do que o professor para confirmar as incríveis mudanças dos últimos anos na sua relação com os alunos e com os pais: cada dia mais superficial e artificial. (WEISS, 2015, p. 121-122)

A família é a base no processo de educação, é ela quem educa, instrui, transmite valores e é responsável pela sobrevivência física e psíquica da criança. Assim as mudanças e transformações familiares interferem no processo de educação e acarreta significativas alterações no comportamento da criança, que precisa de referencial que lhe servir como parâmetro em determinado momento da vida.

Existem famílias que demonstram decepção pelos maus resultados escolares de seus filhos e outras que se mostram indiferença pelas dificuldades da criança. Entretanto, o que existe em comum a essas duas atitudes opostas é que ambas afetam o sujeito em sua totalidade impedindo que ela cresça de forma natural e satisfatória.

Há a hipótese que crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser ajudadas com uma intervenção familiar, que possibilite sair da posição de portador do sintoma, para a construção de uma nova relação com o saber. Pois, sejam quais forem às causas das dificuldades de aprendizagem, a família é fator decisivo para a resolução da situação (ALBERTINI; GAIOLA, 2013).

É fato que todos somos “produtos do meio”

e sofreremos influência da família, por exemplo, conforme o enfoque dado pelos pais à aprendizagem escolar será o tipo de influência exercida sobre a criança; exemplificando: se os pais preferem ver TV, passear, assistir a algum filme, em vez de ler, certamente a criança mesmo possuindo revistinhas e livros, não terá muito interesse por leitura. Portanto, sem intenção de ensinar, os pais podem influenciar a aprendizagem de seus filhos através de atitudes e valores que passam a eles.

O papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança fica mais evidente quando analisamos as causas para a ocorrência das dificuldades em aprender. Segundo Griz (2012) o objeto central é o processo de aprendizagem humana e os percalços que possam ocorrer, procurando conhecer o aluno e a influência do meio – família, escola e sociedade no desenvolvimento desse processo (p.29).

Para que a qualidade do ensino no âmbito escolar seja melhorada, bem como a diminuição dos impactos dentro das escolas a família deve ser inserida neste contexto em nível preventivo. Além da preventiva, existe outra vertente dentro da escola, a saber: a curativa, que é voltada para os alunos com problemas de aprendizagem.

A participação do psicopedagogo institucional também tem um papel extraordinário no contexto escolar, não apenas para fazer acompanhamento de casos, como para despiste de dificuldades de aprendizagem, mas para apoio/orientação aos professores e para servir de ponte de comunicação entre os intervenientes do contexto escolar.

Na abordagem preventiva o psicopedagogo institucional busca condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos fa-

cilitadores, sendo isso uma atitude de investigação e intervenção. Este trabalho preventivo é uma espécie de assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores cujo objetivo é:

Trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento. (WEISS, 2015, p. 132)

Para tanto, prioridades devem ser estabelecidas, dentre elas: diagnóstico e busca da identidade da escola, definições de papéis na dinâmica relacional em busca de funções e identidades, diante do aprender, análise do conteúdo e reconstrução conceitual, além do papel da escola no diálogo com a família.

O papel social da escola é muito importante e pode e deve ser pensado a partir da instituição, a qual cumpre uma importante função social que é socializa os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo, ou seja, através da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico, que incorpora a sociedade.

Trabalhando de forma preventiva preocupa-se especialmente com a escola, que é pouco explorada e há muito que fazer, pois grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição, na relação com o professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar como um todo. Prevenindo, deve ser levado em consideração quem são os protagonistas dessa história: professor e aluno, porém estes não estão sozinhos; participam também a família e outros.

O papel da escola é o de acolher a família para que possa agir. Ao trazer a família se amplia a visão do contexto da criança compreendendo

a dinâmica familiar e o valor que o conhecimento ocupa naquela família bem como suas relações. Enquanto um sistema, para dar conta dessas funções, a família desenvolve padrões particulares de funcionamento entre e com o meio externo.

A participação da família no ambiente escolar resgata aos pais a função educativa e de cuidados básicos para com os filhos. A inclusão familiar no espaço escolar não é abreviação do tempo de trabalho para com a criança e sim como a fortificação do seu trabalho. “A presença da família é decisiva para manter ou superar as dificuldades apresentadas pela criança” Weiss (2015, p.102).

Conhecer a prática e a organização da escola, também, é essencial para se traçar metas, pois cada escola adquire um perfil metodológico próprio. A criança está inserida nestes dois meios, os quais não poderão deixar de ser analisados como um todo, pois através destes polos aumenta a visão e a atuação do profissional do educador.

Sendo assim, a união da escola com a família no trabalho com alunos pode minimizar alguns problemas de aprendizagem, tanto dos alunos que tem Dificuldades de Aprendizagem (DA), como também, daqueles que, na visão da escola, são considerados “normais” para aprender, ou seja, bastam dominar a leitura, a escrita e situações matemáticas.

“Quando as ações na prática educativa não são organizadas, resultam em desarmonia e podem causar no aluno, situações problemas que requererão encaminhamentos de intervenção específica com profissionais da área.” (SOUSA, 2012).

A capacidade de conseguir tolerar frustrações é um dos fatores importantes para ser

levado em conta pelos professores dentro da sala de aula, pois o próprio ambiente escolar, quando não é capaz de superar desafios, pode tornar-se motivador para acontecer falhas no desenvolvimento da aprendizagem e leva à defasagem, desarmonia, problemas afetivos/emocionais e ao baixo rendimento escolar. Isto causa elevado nível de tensão e de frustração, e conseqüentemente, ocorre o desinteresse e eventualmente uma aversão generalizada aos estudos, por conta do baixo fator afetivo promovido pela escola e também pela família.

O insucesso do aluno pode levá-lo ao fracasso e ao abandono escolar. A manifestação de baixo desempenho e ou dificuldades de aprendizagem pode acontecer de forma momentânea ou duradoura, mas qualquer destas situações deve ser motivo de preocupação e alerta, tanto para a escola como para os pais. Quando se leva em consideração as influências dos vínculos afetivos, positivos e negativos, do sujeito com os objetos e situações, a escola compreende o processo de aprendizagem dos alunos e assume diferentes intensidades e postura para orientar condutas de personalidade e de comportamento disciplinar, com menor ou maior grau de estabilidade.

Devido à complexidade causal das dificuldades de aprendizagem, muitas vezes sendo resultado da combinação de vários fatores, fica clara a dificuldade do educando. Perceber como se dá o processo de aprendizagem do aluno é uma questão fundamental para elucidar as dificuldades de aprendizagem, muito frequentes nas séries iniciais. Considerando que a aprendizagem está relacionada ao nível de desenvolvimento do sujeito, uma vez que as novas aquisições necessitam de um referencial precedente.

Partir da realidade cognitiva e social do aluno significa buscar suas referências, possibilitan-

do-lhe obter êxito no ato de aprender. Portanto, a família deve ser inserida dentro do contexto escolar, a fim de auxiliar aluno e professor neste ciclo de aprendizagem. À família cabe a tarefa de encorajar os filhos. Também é responsabilidade da família mostrar aos filhos a importância de estudar e fazer com que crianças executem tarefa em prol de si mesmo e não para mostrar aos pais e cumprir com seus deveres de filho.

A função social escolar nesta relação não deve ser a somente de orientar a família quanto aos processos educativos que desenvolvem, mas, sobretudo, a demonstrar como a família e a escola podem unidas colaborar na construção de atitudes e de valores que somadas podem enriquecer o processo de aprendizagem da criança e desenvolvimento da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o estudo da família de suma importância para a aprendizagem da criança, uma vez que é junto dela que realiza as primeiras e mais importantes experiências de vida. Com base no estudo realizado, conclui-se que entre os inúmeros fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem prejudicando-o, muitas vezes severamente, está uma ineficiente educação familiar; os responsáveis, principalmente, de forma deliberada ou inconscientemente, podem permitir ou obstruir o processo de construção da individualidade dos filhos.

O ambiente familiar precisa satisfazer as necessidades básicas de afeto pego, desapego, segurança, disciplina, aprendizagem e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de aprender a se relacionar; por trás de muitos distúrbios

de aprendizagem ou de dificuldades de adaptação da criança à escola, esconde-se algum tipo de tensão emocional cuja origem encontra-se no universo familiar.

Não é possível se compreender a criança separada do seu lar; ela só pode obter maturidade emocional quando os adultos, com os quais convive, são emocionalmente maduros.

A família é influenciada pelos sistemas que condicionam seu funcionamento, por exemplo, situação econômica; é muito relativo se afirmar que crianças oriundas de classe média e alta têm sucesso de aprendizagem garantido, ou que as procedentes de classes sociais inferiores são fadadas ao fracasso escolar; tanto é prejudicial à aprendizagem, a carência de estimulação como o excesso desta.

Acredita-se que, se os pais souberem do poder e da força do contato com os filhos, se forem orientados sobre a importância das relações saudáveis em família, os distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados.

Acredita-se, também, que poderá haver maior compreensão por parte dos educadores e, por conseguinte melhor êxito no trabalho, se conhecerem as experiências de vida da criança, bem como das forças que atuaram sobre ela. Pois não é justo uma criança, pertencendo involuntariamente a esta ou àquela família, com este ou aquele tipo de comportamento, com esta ou aquela situação socioeconômica, ser prejudicada no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, não cabe ao profissional da educação assumir responsabilidades inerentes à família do aluno. Porém, deve despertar tratamentos respeitosos, confiantes e afetuosos, como profissional e membro da sociedade que é, mas não como um membro da família.

REFERÊNCIAS

- ALBERTINI, Bianca, GAIOLA, Natalia. Psicopedagogia: Teorias da aprendizagem. Revista Sul Americana de Psicologia, v1, n1, Jan/Jul, 2013. P.110-113 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revsulap/v1n1/v1n1a09.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.
- ANTUNES, Celso. A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, São Paulo. Papirus, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, 1988.
- _____. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069/90. Brasília, 1990
- CURY, Augusto Jorge. Pais Brilhantes, professores fascinantes. 1. Ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- _____. Livro da família: a gestão da emoção. Rio de Janeiro: LFG, 2015.
- DELORS, J. S (Org.). Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2014.
- GRIZ, Maria das Graças Sobral. O Papel da Família nos Processo de Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=552>>. Acesso em: 14 de fevereiro/2020.
- GLIZ, Maria das Graças Sobral. Pedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção. Casa do Psicólogo, São Paulo-SP, 2012.
- SOUSA, Jacqueline Pereira de. A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Fortaleza – 2012. Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificospdf. Acesso em 25 fevereiro de 2020.
- SZYMANSKI, Heloísa. A relação família escola: desafios e perspectivas. 6. Ed. Brasília: Líber Livro. 2013.
- TORRES, Barbara Nice. O Que é Intervenção Psicopedagógica: Utilizando a intervenção na busca de melhores resultados. Disponível em:<<https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-psicopedagogo-suas-intervencoes-e-estrategias-em-alunos-com-dislexia/120569>>Acesso em 03 de março de 2020.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem Escolar. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Wak; 2015.



AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Leila Barbosa Salvador

RESUMO

O presente estudo visa compreender e analisar o processo de aprendizagem pelo cérebro, haja vista a necessidade de metodologias didáticas que ofertem condições para que o discente progrida no que diz respeito ao seu próprio processo de aprendizagem. Em função disso, a pesquisa traz conhecimentos de caráter neurocientíficos associados ao desenvolvimento humano para melhor nortear a prática docente. É sabido que o cérebro é a estrutura natural incumbida pelo aprender, sendo objeto de pesquisa nos mais variados aspectos. Concomitantemente, nos deparamos com uma educação falha e, por conseguinte, a formação acadêmica deficiente de muitos indivíduos. A fim de relacionar os processos de ensinar e aprender, requisitou-se uma metodologia descritiva, cujas considerações e apontamentos são advindos de revisão bibliográfica de produções científicas e livros de renomados autores da área da Educação e Neurociência, assim como documentos legais que norteiam a prática docente. A partir desta, então, constatou-se que os mecanismos pedagógicos requisitados no ensino-aprendizagem contribuem na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, originando novos desempenhos. Dessa forma, se percebe que a metodologia adotada nas instituições de ensino interferem diretamente no modo em que a aprendizagem se desenvolverá. Por isso, é um tema bastante abordado na atualidade, avolumando a produção científica com pesquisas significativas, delimitando um campo novo de interseção da

neurologia, psicologia e pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência. Aprendizagem. Formação docente.

ABSTRACT

This study intends to understand and analyze the learning process by the brain, since, in school, it is essential to use didactic methodologies that offer conditions for the student to progress with regard to their own learning process. The research brings neuroscientific knowledge associated with human development to better guide teaching practice. The brain is the natural structure responsible for learning, being the object of

research in the most varied aspects. At the same time, we are faced with a lack of education and, consequently, the deficient academic training of many individuals. To relate the teaching and learning processes, a descriptive methodology was used, based on considerations and notes obtained from a literature review of scientific productions and books in the field of Education and Neuroscience, as well as legal documents that guide the teaching practice. Therefore, it was found that the pedagogical mechanisms required in teaching-learning contribute to the reorganization of the developing nervous system, giving rise to new performances. Thus, it is clear that the methodology adopted in educational institutions directly interferes in the way in which learning develops. Therefore, it is a topic that has been widely discussed today, increasing scientific production

with significant research, delimiting a new field of intersection between neurology, psychology and pedagogy.

KEYWORDS: Neuroscience. Learning. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre acerca da indispensabilidade de aperfeiçoamento e compreensão docente perante o modo em que se processa a aprendizagem no ser humano, isto é, o conhecimento neurocientífico para o cumprimento efetivo de seus objetivos e missões profissionais.

No contexto educacional, o objetivo central de todo professor é o aprender discente, seja em relação a valores sociais, conteúdos e o desenvolvimento de habilidades que serão indispensáveis para o exercer de sua vida enquanto indivíduo (MEIRA, 1998). Os resultados das pesquisas nacionais associadas à Educação, porém, demonstram que muitos desses alunos não incorporam os conhecimentos que são transmitidos em sala de aula, o que demonstra uma problemática associada ao modo com que estas são abordadas pelo professor (MEIRA, 1998), evidenciando uma lacuna entre o ensinar e o aprender.

Oliveira (2011) afirma que a aprendizagem engloba a “cognição, memória, atenção, percepção, representação mental, definição comportamental e sua relação com a aprendizagem, bem como a ação com o desenvolvimento do ser humano”. Ademais, destaca-se também a influência das condições emocionais e motivacionais

para a aprendizagem (RELVAS, 2009). E é nesse sentido, então, que se insere a Neurociência. A Neurociência corresponde ao “segmento que tem como objeto de estudo o sistema nervoso central e suas ações no corpo humano,

se fazendo presente nos diversos âmbitos do conhecimento e interferindo em áreas como linguística e medicina” (COSENZA; GUERRA, 2011). Assim, pode-se considerá-la como respaldo, tanto da ciência quanto da educação (KANDEL, 2003). Dessa forma, a formação docente passa a ser discutível, afinal, como um professor pode ser considerado apto a exercer sua função, isto é, ensinar para que o aluno aprenda, se o mesmo desconhece o processamento do ensino-aprendizagem?

Para Relvas (2009), a prática pedagógica incorporada nas instituições brasileiras não consideram a individualidade discente e dá continuidade ao “modelo tradicional mecanicista, que fragmenta o conhecimento e pensamento humano, e dissocia o mundo da razão e o mundo da emoção, o sujeito do objeto/vida/razão/indivíduo/ambiente”. Acerca disso, Lent (2001) reforça que um indivíduo não consegue executar aquilo que não sabe, tampouco repassar um assunto que não se conhece.

Nessa perspectiva, então, suscita-se a Neurociência como possibilidade de avanço na Educação, no sentido de viabilizar e embasar a criação e melhoramento de teorias e práticas educacionais, norteando a prática docente, pois, como reforça Monteiro (2011), “as estruturas cerebrais envolvidas no processo de aprendizagem são primordiais”.

São objetivos deste estudo, portanto, buscar apresentar respostas para situações em que relacionam a Neurociência como um contribuinte à formação de docentes, além de, através de seu estudo, viabilizar uma relação entre ela e o professorado. Em outras palavras, visa-se expor as contribuições desta área de conhecimento para a formação de orientadores educacionais, apostando na sua importância para a prática pedagógica. Para tal, requisiou-se uma metodologia descritiva, baseada na revisão bibliográfica de literatura e estrutu-

rou-se os fatos em dois capítulos principais: o primeiro deles conceitua a neurociência e o processamento da aprendizagem humana, relacionando-os às dificuldades e desafios advindos das instituições escolares; o segundo capítulo reavalia a formação docente, trazendo os benefícios contidos nos conhecimentos neurocientíficos como contribuintes à prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais obtidas a partir de todo o material lido e produzido, seguidas das referências requisitadas. Espera-se, então, aproximar a teoria da prática docente, tornando-a realmente proveitosa e significativa na e para a vida humana.

1. A NEUROCIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E O PROCESSAMENTO DA APRENDIZAGEM HUMANA

A Neurociência, segundo Blackemore e Frith (2000 apud SILVA; MORINO, 2012), engloba “todos os estudos do cérebro”. Sabe-se que os estudos do cérebro não são recentes (LENT, 2001), visto que há evidências de 7.000 anos atrás onde se requisitava a metodologia da trepanação objetivando curar enfermidades e transtornos mentais na sociedade da época (BEAR, 2008).

No contexto vigente, porém, essa ciência se mostra com a finalidade de “entender como o encéfalo produz a marca individual da ação humana” (KANDEL, 2003). Em outras palavras, a Neurociência tem enquanto objeto de estudo o sistema nervoso e se debruça, mais especificamente, em compreender como a atividade cerebral se relaciona com a conduta do indivíduo e a aprendizagem (SILVA; MORINO, 2012). Diante dos entraves educacionais facilmente identificados no cotidiano escolar, muito se estuda a fim de reverter essa conjuntura, almejando contribuir significativamente para com a aprendizagem, de fato. A aprendizagem, portanto, é a consequência de um “processo sistemático entre a construção dialógica entre su-

jeito cognoscente e meio cognoscível”, ou seja, o que já é conhecido e o que é passível de se conhecer. Morin (1999) relaciona tal processo como um “movimento em espiral que permite a evolução”, no qual as habilidades instintivas são aprimoradas paralelamente aos desenvolvimentos de aspectos fundamentais para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento, permitindo transformar o desconhecido em algo conhecido.

A Educação e aprendizagem estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente, que, por sua vez, levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, podemos considerar a aprendizagem como o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais intensas (POZO, 2002). Em síntese, a aprendizagem vai além da mera absorção de conteúdos, ao passo que requisita uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas. Logo, é fundamental de se considerar processos cognitivos internos, isto é,

[...] perceber como o indivíduo responde aos estímulos obtidos, sua capacidade de relacionar e assimilar informações, o modo como constitui sua rede mental representativa, a qual será aporte para a resolução de problemas, bem como para a assimilação e interpretação de novos conceitos. (POZO, 2002)

Para tanto, o cérebro não vive sem suprimento alimentar, representado por glicose e oxigênio; seu crescimento, desenvolvimento e funcionamento estão condicionados a sua nutrição (OLIVEIRA, 2011).

O ser humano, enquanto portador de um aparelho neurocerebral, reconhece o ambiente externo através do aparelho perceptual, o que induz a interpretação das ocorrências que exi-

gem seus sentidos e memória. Como traduz Izquierdo (2002), “memória é a aquisição e a rememoração da informação, ou seja, só se lembra aquilo que foi aprendido”. Lent (2001) complementa ao afirmar que a percepção consiste na capacidade de “associar os conhecimentos sensoriais à memória e à cognição, propiciando a formação de conceitos acerca do mundo e de nós mesmos, orientando nosso comportamento”. Além disso, “o acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é, um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico” (LENT, 2001).

Nota-se a complexidade do aprender: funções cerebrais e mentais se relacionam intimamente, não tornando-as restritas a aspectos isolados; “tudo ocorre de forma concomitante e conexas” (MONTEIRO, 2011).

De acordo com Relvas (2009), os sistemas cognitivos correspondem aos sistemas mentais que orientam os feitos cotidianos do ser humano, englobando o ler, escrever, conversar, reconhecer. Muitos destes estão associados a outros sistemas, complexificando processo de manifestação do comportamento. No caso do sistema cognitivo da linguagem, por exemplo, se associa a fala, leitura e escrita, o que permite a ativação de estruturas do cérebro distintas entre si, isto é, para cada ação requisita-se operações mentais diferentes (MONTEIRO, 2011).

Sabe-se que o ser humano vive em busca de respostas para suas percepções, pensamentos e ações, o que deixa suas conexões neurais em constante reorganização, podendo desempenhar processos de fortalecimento ou enfraquecimento que influenciam nos padrões conectivos, alterando-os frequentemente. Há neurônios aptos à estimulação, que fazem com que a atividade mental desempenhe a reconstrução de conjuntos neurais, culminando na catalogação e armazenagem na memória (BEAR, 2008). Sendo assim, como afirma Iz-

quierdo (2002), é nessa constante absorção e fusão de dados novos a informações já armazenadas na memória que se caracteriza a plasticidade cerebral.

Percebe-se, então, a relação entre a aprendizagem e associação de ocorrências no mundo, onde incorporamos novas informações e conhecimentos. A memória, então, é a competência de se conservar esses conhecimentos no decorrer do tempo. Para Meira (1998), esses aspectos transformam o cérebro e as ações dos seres vivos. Assim, favorecer situações de aprendizagem com experiências significativas e estímulos pode resultar na ativação de novas sinapses.

A respeito disso, Monteiro (2011) pontua que um processo de aprendizagem caracterizado pela associação entre percepção e pensamento sistêmico, predominantes na reestruturação do conhecimento no cérebro/mente, suscita uma complexidade ímpar que pode ser considerada como consequência da interação entre a computação e a cogitação; enquanto o processo de computar apenas comporta a possibilidade de decisão em circunstâncias ambíguas, o da cogitação emerge das situações computantes, retroagindo sobre elas. Ou seja, enquanto um é capaz de sintetizar e analisar, o outro usufrui e transforma as operações em uma nova estrutura de organização do conhecimento. Devido a essa complexa competência neurocientífica de lidar com a informação e organizá-la por meio do pensamento, o ser humano torna-se predisposto ao desenvolvimento de habilidades requisitadas para executar atos futuros.

Dado ao fato do aparelho neurocerebral ser capaz de se aplicar a distintas e singulares adversidades, Oliveira (2011) o considera como “solucionador de problemas gerais”. Assim, as estratégias cognitivas são capazes de extrair um conhecimento pertinente a partir de uma

experiência negativa e/ou desinteressante, permitindo fazer a representação correta de uma situação e avaliar os prós e contras de uma situação, traçando planos de ação. Como afirma Monteiro (2011), cada indivíduo dispõe de um “sistema auto-organizador”, com dinâmica estrutural ímpar que refletirá no seu comportamento, isto é, na sua forma de aprender, conhecer, interagir e ser.

Normalmente, quando qualquer indivíduo tem de alcançar algum objetivo, é realizada uma busca sistemática, na qual são desmembrados um planejamento, um plano, um processo de execução, para, no fim, resultar em uma ação, que pode ou não atender as necessidades que a motivaram. Em todas essas etapas, são permitidas as correções nas falhas de planejamento ou execução, seja pelo retorno oferecido ou pelo monitoramento de cada uma. Para tanto, a extensão da capacidade cognitiva se associa a capacidade de autorreorganização do sujeito cognoscente, uma vez que a própria realização da ação faz com que seja necessário a retomada e o traçar de novos caminhos a partir de informações incorporadas no decorrer do processo. Morin (1999) resume esse raciocínio: “a ação só ocorre se houver ordem, desordem e organização”.

Nessa perspectiva, então, a aprendizagem humana não advém de armazenagem de informações perceptuais, mas sim da elaboração e processamento de informações provenientes dessas percepções no cérebro, que, por ser um sistema dinâmico, não pode ser considerado um depósito estático para simples armazenagem. Logo, se no âmbito escolar a intenção da aprendizagem se restringir a conhecer os conteúdos, seu ensino não estimularia todo o potencial do complexo cérebro-mente (MONTEIRO, 2011). Dessa forma, o trabalho docente focado no desempenho escolar, como matemática e leitura, requisita as funções intelectuais como memória de trabalho e atenção.

Logo, a Educação deve assumir o objetivo de “promover e facilitar processos de autorreorganização” (MONTEIRO, 2011).

Quando o aprendizado advém de metas previamente estabelecidas, com tomadas de decisão, planejamento e execução de planos, escolhas comportamentais condizentes com determinadas situações, estes se inserem em funções mentais com comportamentos complexos, denominados “funções executivas”. Eslinger (2000) define-as, portanto, como “um conceito neuropsicológico de formulação recente”, se associando, portanto, a organização de informações que permitirão na formulação de planos a serem seguidos pelo indivíduo, assumindo objetivos específicos e permitindo-o controlar e lidar com as adversidades. Acerca disso, Oliveira (2011) diz que as funções executivas são distintas da inteligência geral e memória”, isso o conhecimento tem um propósito, justificativa e aplicabilidade em comportamentos voltados a uma meta/objetivo. Eslinger (2000) acrescenta ainda que “uma parte substancial das funções executivas consiste em desenvolver modelos mentais destes processos de ‘comos’, ‘porquês’ e ‘quandos’”.

No ínterim das instituições de ensino, pode-se modelar as funções executivas e, de acordo com Eslinger (2000), até ensiná-las diretamente, isso dependerá da prática educativa do professor. Em consonância com o autor, é por meio das brincadeiras que são desenvolvidos elementos precoces das funções executivas, enquanto que as atividades acadêmicas, sociais e recreativas promovem o desenvolvimento da criança; treino de habilidades e desafio melhoram o desempenho infantil enquanto executora. Nessa circunstância, então, prioriza o aprender a partir da experiência, característico do processo de evolução do homem e viabilizado, inclusive, pelas funções executivas.

Todavia, o não desenvolvimento destas com-

petências pode ocasionar dificuldades que perdurarão a vida toda, de gravidade variável; desde uma “avaliação equivocada das consequências de suas escolhas, atitudes ou a perda de prazos de conclusão e entrega de trabalhos” (OLIVEIRA, 2011). Indivíduos com disfunção executiva, ainda, não conseguem aprender algo aplicável em situações semelhantes se conquistar um resultado indesejado, isso porque tendem a repetir os mesmos erros.

A dificuldade em se concentrar numa tarefa, um comportamento perseverativo, dificuldades em adotar novas condutas, não ser capaz de utilizar estratégias operacionais, pequena flexibilidade cognitiva e comprometimento da produção e da criatividade, podem ser decorrentes de disfunção das funções executivas (OLIVEIRA, 2011). Assim, no caso de crianças com disfunção executiva, são evidenciadas dificuldades para alternar concreto e abstrato, literal e simbólico, temas centrais e detalhes; para Freitas (2010), “essa alternância exige que o aluno seja capaz de interpretar uma informação de mais de uma maneira, mudando a estratégia quando uma escolha não funciona”.

Objetivando a aprendizagem do indivíduo, também é fundamental o desenvolvimento da atenção: uma função mental específica de concentração num estímulo externo ou numa experiência interna pelo período necessário” (CIF, 2004). Dessa forma, se insere a alternância da atenção, mudar o foco da atenção, a divisão e o compartilhamento da atenção e a distração (OLIVEIRA, 2011). Ademais, a memória passa a ser imprescindível para que o ser humano consiga realizar todas as suas funções, isso porque, de acordo com CIF (2004), correspondem a funções específicas de registro, armazenamento e recuperação de informações quando necessário”. Ou seja, se não houver um modo de armazenamento das vivências e recuperação destas, não haveria aprendizagem. Acerca disso, Freitas (2010) pontua que “essa

intrigante faculdade mental forma a base de nosso conhecimento, estando envolvida com nossa orientação no tempo e no espaço e nossas habilidades intelectuais e mecânicas”.

Sabendo, ainda, que o sistema neural é interconectado em rede, os processos cognitivos não são justapostos aos processos afetivos no funcionamento psíquico humano. Assim, nas salas de aula, constata-se que o conhecimento afetivo requer ações cognitivas, e o contrário também. Oliveira (2011) diz que durante muito tempo se acreditou que pensar e sentir eram universos distintos e opostos, onde a razão gerava saberes racionais e a emoção gerava saberes emocionais. Sobre isso, Cosenza e Guerra (2011) afirmam que:

Não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam. (COSENZA; GUERRA, 2011)

Visualizar os comportamentos externos dos indivíduos, então, cria uma distorção da realidade, e planejar uma série de atividades baseadas nessa visão distorcida ocasiona falhas significativas de desenvolvimento. Sobre isso, temos que:

Todo sistema pedagógico traz implícito uma teoria e uma prática educativa que se apoiam nas crenças dos professores sobre o funcionamento cognitivo de quem aprende. Esse princípio se aplica a todos os níveis de docência, do infantil ao universitário. Entretanto, quem ensina geralmente o faz com base em uma teoria, o que chamamos de “teoria em ação”,

porém, raramente tem consciência de sua(s) teoria(s) implícita(s). Dito de outro modo, os professores costumam desconhecer as bases teóricas de suas ações pedagógicas. Será necessário um certo esforço reflexivo para que essas teorias e crenças implícitas se traduzam ao nível de sua consciência. (GAZZANIGA et al., 2006 apud OLIVEIRA, 2011)

Portanto, a dimensão semântica do raciocínio humano exclui as experiências mais particulares e subjetivas dos seres. Um vazio diante dessa visão sistêmica do aprender pode ser melhor compreendida na Neurociência, tendo-a como alicerce para o reaprender a aprender, refletindo em estratégias pedagógicas embasadas na complexidade do ensinar e reaprender.

2. REAVALIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ADVINDOS DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há muito tempo a formação do professor de Educação Básica tem sido questionada, de modo a indagar se os conhecimentos fornecidos são ideais e necessários para o exercer de suas atribuições profissionais; essa circunstância, então, demonstra certa insatisfação diante dos modelos formativos que vigoram, principalmente nos cursos de literatura. Contudo, ao passo em que se discute essa temática, emergem respostas de caráter abstrato – “necessidade de sólida formação dos educadores, da integração entre teoria e prática” etc. (SILVA; MORINO, 2012) –, as quais não possuem nenhum significado além de efeitos retóricos. Reafirma-se, portanto, da inevitabilidade de política nacional de formação docente a fim de se atender o perfil profissional estipulado (OLIVEIRA, 2011).

Frente as necessidades apontadas anteriormente, é evidente que, no século vigente, pre-

domina o estudo acerca da mente e do cérebro, já que para suprir as necessidades atuais, sua compreensão é fundamental, sobretudo no âmbito da Educação. Logo, o interesse neste segmento junto aos avanços tecnológicos têm contribuído significativamente na promoção com maior eficácia no entendimento da mente humana (RELVAS, 2009).

Todas as atividades neurocientíficas são centradas para o entendimento da atuação cerebral e, através da utilização de recursos tecnológicos avançados e sofisticados – como é o caso do mapeamento de imagens (SILVA; MORINO, 2012) –, no contexto vigente é passível de identificação as partes do cérebro que trabalham ao passo que se realiza uma ação, além de analisar detalhadamente sua anatomia (OLIVEIRA, 2011). Freitas (2010) acrescenta que é fundamental que os conhecimentos da Neurociência cheguem até “aqueles que colaboram profundamente no desenvolvimento cognitivo infantil”, sobretudo aos professores e familiares, que correspondem, portanto, aos interventores e mediadores da aprendizagem nas crianças.

Entretanto, apesar da temática mente/cérebro ter sido frequentemente trazida à tona pela mídia, colaborando com o aumento de informações a respeito, esses conhecimentos se mostram de forma superficial, desconexos com a prática docente e a realidade educacional. Na própria produção literária percebe-se a escassez da interligação entre Educação e Neurociência, disponibilizando com mais frequência e com maior volume o papel da biologia da mente na Educação, ou ainda materiais especializados voltados a um grupo de profissionais, afastando-se do professorado. Freitas (2010) lembra que o professor trabalha com seres humano e, considerando as consequências que isso pode ter, é imprescindível que a formação deste profissional seja discutida, afinal influi na formação de novos cidadãos.

Para Monteiro (2011), o processo de aprender do ser humano é algo complexo e multidimensional, já que engloba aspectos biológicos, sociais e psicológicos. Embora alguns cursos formadores de professores tragam essas questões, dificilmente se apresentam de forma integrada quando discorre sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Durante a história da Educação, Wallon foi um importante contribuinte quanto ao tratamento de docente e aluno enquanto “seres biológicos e, concomitantemente, biológico-social-cultural que vai se humanizando a realidade – que é construída pela cultura –, mas que ao mesmo tempo a constrói” (MONTEIRO, 2011). Wallon ainda suscita a ideia de que aceitar o modo em que o discente está, além de conhecer o meio e grupos sociais nos quais percorre e se desenvolve, corresponde à sua compreensão em sua etapa de formação, acompanhando seu ritmo de desenvolvimento e viabilizando a interação com outros meios e grupos que instiguem o aprimoramento de habilidades que favorecerão sua autonomia. No ínterim da escola, então, é imprescindível que o docente exerça a observação de seus alunos, se apoiando no próprio discernimento e conhecimento científico do qual se apropriou.

Em consonância com Eslinger (2000), “o professor deve ter uma formação permanente. Os alunos não fazem perguntas e os professores dão as respostas; isso é uma inversão no currículo para a formação dos professores”. Essa perspectiva enfatiza a importância de uma dimensão global da atuação docente, rompendo com a prática tradicional onde o professor desempenha a mesma função que um técnico; estima-se o que o processo formativo estimule a vertente reflexiva, permitindo-o aprender continuamente através das vivências diárias.

Demo (2002) enfatiza que, antes de qualquer coisa, é fundamental que o professor se colo-

que enquanto “profissional da aprendizagem”, uma vez que o fato de “não saber aprender” desencadeia uma série de intercorrências que culminarão na limitação da aprendizagem discente. Ademais, o autor ainda reforça que, para um aprendizado efetivo por parte do aluno, é imprescindível um professor que aprenda bem, pois, em sua concepção, “professor não é quem dá aula, mas quem faz o aluno aprender”.

Seguindo este raciocínio, Pozo (2002) afirma que, aqueles professores que desconhecem a aprendizagem e seu desdobrando, “têm as mesmas possibilidades de favorecê-la que de atrapalhá-la”. Por isso, o professorado deve se antecipar diante do seguimento da aprendizagem de seus alunos, a fim de mediar suas propostas de forma coerente com a consciência destes, instigando-os. Dessa forma, o profissional assume uma postura de apoio na execução das atividades, requisitando processos conscientes e autorregulatórios da aprendizagem do aluno e permitindo a transferência do controle desses processos; esses aspectos, portanto, propiciarão a autonomia discente.

A apropriação dos conhecimentos neurocientíficos por parte da classe docente, segundo Kandel (2003), passa a ser relevante considerando suas atribuições profissionais e o fato de que é a principal figura dentro de uma escola no que se refere ao fornecimento de estímulos aos seus alunos, sejam estes positivos ou negativos. É através da secreção desses que hormônios que são desencadeados sentimentos como entusiasmo, motivação e vontade de aprender, mas também podem desencadear o extremo oposto, como o desinteresse e aversão.

Diante disso, ignorar esses aspectos podem desencadear uma visão deturpada sobre os momentos heterogêneos de ensino e aprendizagem, além de a ignorância acerca do pro-

cessamento cerebral “permitir”, por parte dos professores, a atribuição do insucesso escolar a uma suposta incapacidade do aluno. Nessa circunstância, então, o professor se esquia de sua responsabilidade enquanto mediador e condutor da construção do conhecimento. Em contrapartida, para Silva e Morin (2012) a instrução neurocientífica aumenta as chances de sucesso na aprendizagem, uma vez que garante a sintonia entre os diferentes tipos de alunos, que terão suas capacidades exploradas de modo mais profundo.

Para Demo (2002, as instituições que formam professores não têm estrutura adequada para a formação desse novo padrão ideal de profissional. Isso porque, em sua ótica, deve englobar conceitos complexos e alineares acerca do conhecimento e da aprendizagem, além de ser fundamental um planejamento diante do gerenciamento e organização do conhecimento para que consiga promover situações de aprendizagem. “Se não contam com esse embasamento em relação ao desdobramento da aprendizagem e de seus momentos de reconstrução, da importância do avaliar e orientar, o professor não estará apto a ser o grande responsável pela aprendizagem discente” (DEMO, 2002). A pesquisa, portanto, é fundamental para que o professor aprenda; “quando ele não lida com o conhecimento disruptivo, não consegue construir sua própria autonomia, tampouco conseguirá fomentá-la no seu aluno” (MONTEIRO, 2011).

Sendo assim, evidencia-se a necessidade do professor oferecer, através de suas práticas, um ambiente que respeite as diferenças de seus alunos, contribuindo para com o estímulo destes nos pontos de vista intelectual e emocional. Para tanto, os conhecimentos neurocientíficos devem se mostrar como balizadores das propostas pedagógicas, fazendo com que o profissional assuma a função de interventor da informação e estruture o ensino de modo

que seus alunos consigam construir seus conhecimentos de forma adequada a partir das suas habilidades mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendido como uma maneira de construção, que se define a partir de articulações de esquemas neurais. Isto sugere que há diferentes dimensões coexistentes para oportunizar ao sujeito uma dinâmica única e individual de funcionamento. Através do exposto neste estudo, percebe-se que, por meio da experimentação de estímulos e do favorecimento das atividades intelectuais suscita-se a criação e ativação de novas sinapses. As informações advindas do meio e da troca entre ele e o indivíduo não são simplesmente depositadas na memória, pois criam e passam a pertencer a um novo sistema funcional, conferindo complexidade à aprendizagem e seu processamento.

A aprendizagem não se configura nem define uma estrutura como tal. Por isso, é necessário focar na aprendizagem como um processo complexo, estruturado em atos perceptivos e motores que reelaborados corticalmente dão origem à cognição. Trazendo essas ideias para o cenário educacional, as atividades executadas em sala de aula permitem o refletir recursivo acerca de ideias, sentimentos e ações, conferindo à aprendizagem a característica reconstrutiva, visto que se associa as etapas de autorreorganização mental e emocional daqueles que interagem nesse contexto.

A Neurociência, por si só, não traz novas estratégias educacionais, mas fornece razões importantes e concretas, demonstrando o porquê de algumas abordagens serem mais eficientes que outras. Assim, percebe-se que o desconhecimento docente vai além do caráter científico, perdurando até em relação ao seu próprio processo de construção do conhecimento, no delineamento de objetivos e estratégias para

o ensinar. Como se evidenciou no desenvolvimento deste estudo, somente é viável ensinar aquilo que se sabe.

Diante da conjuntura exposta, uma prática pedagógica fundamentada no instrucionismo, isto é, uma aprendizagem mecânica de assimilação e repetição de informações, não contribuem para com a aprendizagem discente, de fato. Além disso, nessa metodologia as particularidades intelectuais de cada aluno são ignoradas; sabe-se que cada um apresenta habilidades cognitivas diferentes uns dos outros.

O sucesso educacional não será atingido enquanto o professor, por intermédio de sua prática pedagógica, não se conscientizar de que sua incumbência é potencializar o “reaprender a aprender” discente e de que só atuará significativamente frente a isso quando reconhecer a aprendizagem como um processo complexo. Sua função, portanto, não é de transmissor de conhecimento/informações, mas sim de mediador.

REFERÊNCIAS

BEAR, M. F. Neurônios e Glia. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial da Saúde. Lisboa: 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em 27 out. 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, P. Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

ESLINGER, P.J. Desenvolvimento do cérebro e aprendizado. Cérebro & Mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência, 17. 2000. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n17/mente/brain-developmen->

[t_p.htm](#)>. Acesso em 27 out. 2021.

FREITAS, L. I. Funções executivas e a sala de aula. Disponível em: <<http://www.aprendercrianca.com.br/aprender-crianca-2010-dp422>>. Acesso em 29 out. 2021.

IZQUIERDO, I. Memória. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

KANDEL, E. O sistema nervoso e o comportamento. Princípios da neurociência (pp. 13-37). Barueri: Manole, 2003.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Revista Ciência e Educação. v. 5, 1998. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/include/getdoc.php?id=505>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MONTEIRO, J. J. Formação Docente, caminhos possíveis a luz da Neurociência. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205683.pdf>. Acesso em 03 nov. 2021.

MORIN, E. O Método 3: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

OLIVEIRA, G. G. Neurociência e os processos educativos: Um saber necessário na formação de professores / Gilberto Gonçalves de Oliveira. – Uberaba, 2011. Disponível em: <<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>>. Acesso em 23 out. 2021.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELVAS, Marta P. Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ªed, Rio de Janeiro, Wak 2009.

SILVA, F.; MORINO, C. R. I. A importância das Neurociências na formação de professores. Momento, Rio Grande, 21 (1): 29-50, 2012.



CAMINHOS E POSSIBILIDADES DO DESENHO INFANTIL

Leila Barbosa Salvador

RESUMO

O estudo em questão discorre sobre a importância da produção gráfica de crianças pertencentes à Educação Infantil, tratando-a enquanto relevante meio de promoção e avaliação do desenvolvimento desses indivíduos. O desenho se destaca, principalmente, pelas suas propriedades lúdicas, sendo, basicamente, um convite para a imaginação e fantasias, permitindo ao ser humano que expresse sua visão de mundo, seus sonhos, anseios e aflições, seja no papel ou em qualquer outra superfície; é a principal forma de manifestação infantil enquanto sujeito no meio social. Na esfera educacional, durante muito tempo o grafismo foi requisitado enquanto mero passatempo/divertimento, desprovido de qualquer sentido pedagógico.

Contudo, em função da disseminação da concepção “professor-mediador” e, por conseguinte, sua implementação gradativa, passou-se a enxergar no desenho a possibilidade de uma atividade construtiva e criativa. Para tanto, o artigo requisitou uma metodologia descritiva, fundamentada na revisão bibliográfica de materiais científicos disponíveis, assim como documentos legais que norteiam a prática pedagógica. A partir desta, então, constatou-se que o desenho é um grande atuante no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano, sendo um recurso que o permite o aprimoramento do viés sensível, perceptivo, criativo e imaginário.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Educação Infantil. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The study in question talks about the importance of children's drawing as an important resource for promoting and evaluating the development of these individuals. Drawing is a playful activity. It is an invitation to imagination and fantasies that allows human beings to express their worldview, their dreams, anxieties and afflictions, whether on paper or any other surface; it is the main form of child manifestation as a subject in the social environment. In Education, for a long time, drawing was used as a hobby, devoid of any pedagogical sense.

Due to the gradual implementation of the “teacher-mediator” concept, the possibility of a constructive and creative activity came to be seen in drawing. The article required a descriptive methodology based on a literature review of available scientific materials and legal documents that guide the pedagogical practice. It was found that drawing is a major contributor to the cognitive development process of human beings, improving the sensitive, perceptive, creative and imaginary aspects.

KEYWORDS: Drawing. Child education. Development.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem enquanto temática a presença do grafismo no cotidiano escolar em instituições de Educação Infantil, suscitando-o enquanto relevante atividade pedagógica em relação a aprendizagem e desenvolvimento infantil, uma vez que, como pontua Guth (2013), se acredita ser um “meio benéfico de expressão, que, no que lhe diz respeito, é relevante para a formação do indivíduo, além de permitir sua interação de forma a romper com culturas impostas pelos adultos”.

Justifica-se a temática escolhida a partir da notória realidade das instituições de ensino que atendem crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2010), onde a prática das atividades gráficas estão diretamente associadas a uma condição de “passatempo”, desprovidas de qualquer intenção pedagógica de estímulo ao desenvolvimento da criança. Vieira (2007) afirma que essa conjuntura evidencia um desperdício de oportunidades da atuação docente ou, também, uma falta de conhecimento acerca dos diversos progressos que o grafismo possibilita nos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Logo, é extremamente pertinente a busca por informações acerca das contribuições oferecidas pelo elemento inerente à infância: o desenho.

O ato de desenhar, de acordo com Guth (2013), permite à criança a descoberta de novas possibilidades e perspectivas, viabilizando a manifestação de desejos, receios, análises e expectativas; externa sua interpretação acerca das conjunturas da realidade, bem como participa nas elaborações de culturas, estruturas físicas, organizacionais, além de outras inúmeras ações condizentes ao mundo adulto. Logo, quando se analisa o

desenho infantil buscando compreender as informações nele contidas, contata-se a função de ponte entre criança e adulto.

A expressão gráfica infantil ocorre de diversas formas, se iniciando nas garatujas, conhecida como rabiscos. Como defende Haetinger (2005), ainda que seja indecifrável para nós, adultos, cada linha é oriunda de uma intensa atividade do imaginário, algo que foi criado e inventado pela criança, retratando uma descoberta e sua perspectiva em relação a realidade a qual está submetida. Dessa forma, são trazidas, à tona, situações como a dificuldade de comunicação e de percepção de pensamento das crianças de menores idades, quer sobre a forma como são utilizadas as expressões gráficas do público infantil pelos educadores e da importância que estes lhes atribuem. Sendo assim, discutimos o desenho na primeira infância como sendo uma forma de linguagem, bem como o grafismo sob um foco voltado ao estímulo da capacidade sensitiva, isto é, da educação dos sentidos.

A Educação Infantil, por sua vez, é um período marcante na vida de todos os indivíduos, pois é nesta fase onde ocorrem suas primeiras experiências vinculadas à escola e, concomitantemente, as crianças são tomadas de um turbilhão de sensações (COHN, 2005). A legislação brasileira incumbe esta fase escolar de “promover o desenvolvimento integral de todas as crianças” (BRASIL, 1998), devendo, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, “criar condições” para tal, sendo imprescindível “uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998); é, portanto, uma fase substancial ao ser humano.

Logo, convém afirmar que estímulos são fundamentais para que a criança deslanche no processo de aquisição de saberes.

Nessa perspectiva, Lavelberg (2003) retrata a Arte como sendo um “meio de promoção do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos”. Nesse viés, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil afirma que os elementos e conteúdos artísticos “são fontes de prazer, alegria e possibilidade afetiva para o desenvolvimento motor e rítmico” (BRASIL, 1998), isto é, dispõem de características lúdicas, as quais podem servir como motivação e despertar fascínio pelas atividades de apreciação e produção; logo, linguagens e meios de conhecimento.

Sendo assim, a questão que move esta pesquisa é: de que forma as etapas do desenho infantil refletem seu desenvolvimento?

O trabalho de pesquisa, portanto, almeja elucidar e ocasionar ponderações associadas aos desenhos infantis, salientando-os como concernentes as exteriorizações artísticas da criança, que, através de riscos e rabiscos, expressa opiniões, informações e experiências. Para tanto, requisitou-se uma metodologia baseada na pesquisa bibliográfica em textos científicos e obras literárias da área produzidas por autores renomados. Deste modo, autores como Vygotsky, Lowenfeld, Piaget etc. são constantemente mencionados, retratando suas reflexões sobre este meio de expressão da criança e considerações a serem pensadas no contexto educacional. Espera-se contribuir para com a aproximação entre teoria e prática do desenho no processo de desenvolvimento com foco, principalmente, na Educação Infantil.

1 - O DESENHO ENQUANTO A LINGUAGEM DA INFÂNCIA

No contexto vigente, a figura da criança tem destaque na sociedade, de modo a apresentar definições desta fase da vida humana que a distingue das demais em vários aspectos, desde sua composição biológica até o mecanismo em que ocorre sua introdução na sociedade.

Em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º, compreende-se enquanto criança “indivíduo com até doze anos incompletos”, assegurando, também, seus direitos, “viabilizando-os a partir do princípio de cidadania” (BRASIL, 2010). Esses direitos são, também, protegidos e destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde define a criança como:

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

Percebe-se, então, o reconhecimento da produção cultural da criança, passando a ser considerada um ser ativo e atuante no âmbito social, que designa novos modelos comportamentais e conceitos que discrepam daquilo já existente; tem sua significação dentro de um grupo (VYGOTSKY, 1989).

A fim de se externar emoções, concepções e ideias, o ser humano, desde a mais tenra idade, requisita as linguagens, que permitem o estreitamento das relações sociais (GUTH,

2013). Derdyk (1993) coloca que as linguagens podem ser definidas como “a interpretação da realidade, manifestadas através das formas gráfica, plástica, teatral, corporal, escrita e falada”.

Instintivamente, associa-se a infância ao brincar, como uma necessidade intrínseca da criança, além de comumente ser requisitada para desempenhar a função da linguagem; “a criança que brinca experimenta e se constrói através do brinquedo” (ARFOUILLOUX, 1988). Assim, compreende-se que a brincadeira contribui para com o desenvolvimento do indivíduo. Deste modo, esta linguagem singular é fonte de alegria, prazer, satisfação, sincronicamente em que desenvolve criatividade e, espontaneamente, expande seu conhecimento acerca da realidade de mundo que está inserida.

Sans (1994) afirma que, através do brincar, a criança consegue se relacionar a uma segunda linguagem fundamental da infância: o desenho. Acerca disso, o autor afirma que:

O brincar e o desenhar para a criança manifestam-se impulsionados pela mesma essência motivadora, que é caracterizada pela ação lúdica. Acontece um constante relacionamento mútuo entre esses dois atos que podem estar tão interligados que em vários momentos estarão simultaneamente numa mesma função. A ação do brincar pode acontecer no ato de desenhar, assim como a ação do desenhar pode também se inserir no ato de brincar. (SANS, 1994)

Sendo assim, o divertimento propiciado pela brincadeira pode estar associado ao desenhar, da mesma forma que o desenhar pode

ser uma atividade constituinte do repertório do brincar. Nessa perspectiva, Simas (2011) ressalta que o desenho é uma expressão gráfica relevante para o desenvolvimento das crianças, já que “ele vive nas nossas memórias, marcando os melhores momentos das nossas vidas”.

Assim, nota-se que estão vinculadas ao desenho diversos outros métodos de linguagem e expressão, uma vez que a atividade de desenhar permite que a criança se movimente, imagine, crie e se sinta livre para externar sua visão acerca da realidade.

Fundamentado no que afirma Sans (1994), a criança, através de seus desenhos, externa todas as influências que recebe, principalmente da cultura em que está submetida. Dada esta concepção, percebemos que o desenho é uma linguagem subjetiva, que está intimamente relacionada com a ótica da criança que o produz referente ao mundo a sua volta. Portanto, o desenho e o brincar são meios de expressão que oferecem maior contato com sua realidade, permitindo conhecê-la.

O desenho, assim como muitas outras manifestações artísticas, “significam muitas coisas, em muitas circunstâncias e para muitas pessoas” (DONDIS, 1997). A Arte, de modo geral, é uma forma de comunicação visual e não estabelece normas arbitrárias tão rigorosas como às demais linguagens, como a da ciência, da linguística e até a da tecnologia (ARFOUILLOUX, 1988). É o instrumento mais propício para criar e imaginar que concede a criança voz à sua expressão, mas por ser uma área sem normas, não significa que surge ao acaso e não tem significados (DERDYK, 1993). Para um bom apreciador, um simples desenho pode se tornar muito mais que representação por meio do papel e lápis. E ainda

“a reprodução da informação visual natural deve ser acessível a todos. Deve ser ensinada e poder ser aprendida” (DONDIS, 1997).

Quando falamos de desenho, associamos ao lápis e papel produzindo uma imagem que tem o objetivo de transmitir uma mensagem específica. Contudo, este instrumento pode ser observado desde o período da pré-história, em que os “homens das cavernas” externavam seus sentimentos e informações através de riscos nas pedras, mostrando que esse mecanismo expressivo não se restringe ao apoio de um papel, podendo deter diversos objetivos.

Podem servir como suportes ao desenho o papel, a lousa, a pedra, a madeira, o tecido, a areia com a utilização de instrumentos [...] pode ser apresentado também como uma impressão digital, uma marca do sapato na terra, riscos da natureza e até o nosso próprio corpo quando produz imagens. (DERDYK, 1993)

Simas (2011) define o desenho como sendo:

Uma forma de manifestação da arte, o artista transfere para o papel imagens e criações da sua imaginação. É basicamente uma composição bidimensional (algo que tem duas dimensões) constituída por linhas, pontos e forma. É diferente da pintura e da gravura em relação à técnica e o objetivo para o qual é criado. O desenho é utilizado nos mais diversos segmentos profissionais, tornando a arte diversificada a diferentes contextos. (SIMAS, 2011)

No contexto primitivo, as representações de espaço, cotidiano, ações, crenças e costu-

mes eram explicitadas através de desenhos nas cavernas, onde seus autores acreditavam que seus objetos e aspirações poderiam ser alcançados com os riscos projetados, assim como registrar um feito importante (MOREIRA, 2009).

Logo, é através de riscos e rabiscos que “a criança demonstra parte de si própria: como pensa, como sente e como vê a sua realidade e a si mesma” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Derdyk (1993) acrescenta que, durante a vida, os indivíduos constroem um repertório gráfico que permite, a cada novo desenho, transpor novas representações e possibilidades. Sendo assim, esse agradável processo gráfico de “ir e vir, nomear, desenhar, olhar, rabiscar, narrar e colorir faz com que o sujeito recrie, a todo instante, o significado do mundo em que se insere” (LEITE, 2003).

No ponto de vista pedagógico, então, a produção gráfica infantil permite, além da manifestação do seu “eu”, a experimentação e reconhecimento das formas, traços sinuosos, texturas distintas, explora cada espaço do papel, encontrando diversas formas para decifrar os seus desenhos, assim como se assumir da veracidade em que é pertencente (IAVELBERG, 2003).

Moreira (2009) afirma que toda criança desenha, sendo este o seu próprio canal expressivo. A partir disto, percebe-se que o desenho infantil tem definição somente para seu autor dado o momento em que passa a experimentar esta linguagem, explorando seus limites, dificuldades e enfrentando seus medos, redescobrimo no seu traço a sua infância. Assim, para compreendermos o contexto incorporado pela criança durante o processo criativo, “precisamos primeiramente arranjar um passaporte, que seria a nossa própria

vivência da linguagem” (DERDYK, 1993). Ou seja, é impossível criarmos intimidade e nos tornarmos sabedores de uma criança se não assimilarmos a essência de seu desenho. Portanto, é essencial que vivenciemos esta linguagem, adquirindo uma nova concepção acerca de sua experiência gráfica, visto que são várias as inquietações que permeiam nosso subconsciente sobre o desenho infantil.

2 - DA INFÂNCIA À IDADE ADULTA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRESSO DA EXPRESSÃO GRÁFICA DO SER HUMANO

Autores como Luquet, Mèredieu, Lowenfeld e Freinet, embora sejam de diferentes épocas e apresentem teorias que divergem em certos aspectos, levantaram e defenderam suas visões acerca do grafismo infantil de modo a influenciar e contribuir para com a inserção dessa prática no cotidiano das crianças, sobretudo nas escolas, considerando-a relevante para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A fim de iniciarmos tal reflexão, cabe afirmar que a evolução em torno da produção gráfica é decorrente da maturação das áreas neuromotora, sócio-afetiva e cognitiva do indivíduo (SILVA, 1997). Logo, os traços pertencentes ao desenho refletirão esse nível de formação.

Nos registros de Mèredieu (2006), o autor afirma que Luquet (1969) foi um dos primeiros pesquisadores que destacou estas diferenças de fases entre as linhas de um desenho infantil, de modo a dividi-los em quatro categorias, cujo respaldo era a idade de seus autores. A primeira delas, denominada “Realismo Fortuito”, corresponde as crianças de dois anos de idade e é caracterizada pela necessidade de nomear suas produções;

busca-se a representação de objetos presentes ao redor da criança, demonstrando certa consciência daquilo que quer representar. A fase subsequente é a do “Realismo Fracassado”, onde a representação fiel da forma do objeto passa a ser o anseio das crianças de três/quatro anos, resultando, na maioria das vezes, em tentativas fracassadas. A terceira categoria, por sua vez, abrange a faixa etária que vai dos quatro aos dez/doze anos de idade e é denominada por “Realismo Intelectual”, uma vez que os desenhos advêm do conhecimento da criança em relação aos objetos e não mais do discernimento visual momentâneo. Por fim, o “Realismo Visual” passa a vigorar a partir dos doze anos e é caracterizado pelo abandono das peculiaridades do desenho infantil, assumindo uma representação perspectiva dos objetos.

Percebe-se que, embora Luquet (1969) tenha esmiuçado as fases do desenho, o autor não esclarece o processo envolvido no grafismo, propriamente dito, externando fases isoladas sem qualquer explicação acerca da transição entre eles. Além disso, subentende-se que, quando a criança atinge a fase do “Realismo Real”, “o desenho abandona as singularidades e manifestações criativas concernentes à infância, isentando-o das ricas ideias das crianças e assemelhando-o as produções de adultos” (MÈREDIEU, 2006).

Marthe Bernson (apud MÈREDIEU, 2006) também classifica a evolução do desenhar da criança. O primeiro estágio corresponde ao “Vegetativo Motor” e se vincula as crianças de dezoito meses, predominando “a produção de riscos com formatos quase arredondados, convexos ou alongados” (MÈREDIEU, 2006) sem que tirasse o lápis do papel. Entre dois e três anos, a criança pertence ao “Estágio Representativo”, cujos movimentos

passam a ocorrer lentamente, o lápis é retirado da superfície na qual desenha, de modo a produzir traços que se assemelham aos formatos dos objetos e são nomeados pela criança que os produz. Por fim, o “Estágio Comunicativo” é o último e se associa as idades de três e quatro anos, onde o indivíduo passa a se comunicar com os demais e a imitar a escrita dos adultos.

No livro escrito por Mèredieu (2006), sua visão perante o assunto também suscita períodos do desenhar, evoluindo progressivamente até que a criança passe a buscar a escrita como meio de se comunicar.

Lowenfeld (1977), por sua vez, apresenta uma teoria que se aproxima da de Luquet (1969), porém defende que o adulto é um agente-problema no encadeamento natural do desenho infantil; “a maioria das crianças se expressam livre e originalmente quando não sofre de nenhuma inibição suscitada por um adulto” (LOWENFELD, 1977).

As considerações de Freinet (1977), por sua vez, condenam o modo mecânico de aprendizagem instituído nas escolas tradicionais, inclusive diante do desenhar. Para ele, “é através de experiências tateantes em que se estimula a construção dos conhecimentos” (FREINET, 1977).

Em uma de suas obras, Freinet (1977) compartilha a evolução dos desenhos de sua filha entre o primeiro ano de idade até o sétimo. Inicialmente, destaca o estranhamento no manusear do lápis, demonstrando uma coordenação motora insuficiente e uma vontade intrínseca de imitar o adulto. O desenho apresenta.

No livro “O método natural: a aprendizagem

da língua”, Freinet (1977) discursa sobre a trajetória de sua filha do primeiro aos sete anos de idade, objetivando externar a evolução gráfica até o emprego da leitura e escrita.

Num primeiro momento, ele expõe a criança como ser que não possui domínio sobre o utensílio (lápis, no caso), evidenciando que sua coordenação motora deixa a desejar, bem como o anseio da criança em “ser igual ao adulto” e, portanto, a constante imitação deste. No grafismo, então, nota-se “traços retos, verticais, ou linhas quebradas, ou gesto circular, ou combinações destes elementos, ou ainda figuras geométricas mais ou menos regulares que se sobrepõem, justapondo-se” (FREINET, 1977). Aliado a isso e se expandindo para situações subsequentes, o ato de desenhar não é algo planejado: a criança primeiro desenha para que, depois, possa nomeá-lo de acordo com o reconhecimento de algo entre as garatujas. Em um certo período, a criança executa um desenho onde considera-o um triunfo e, a partir disso, passa a repeti-lo por satisfação e garantia de acerto.

Como afirma Freinet (1977), entretanto, “de modo algum é o pensamento que dirige e regula o ato da criação. É da criação que originalmente nascem a explicação, a comparação e o pensamento”. Nesse contexto, as explicações posteriores se tornam comuns.

Quando a criança passa a se interessar pelo mundo da escrita, numa tentativa constante de imitar os adultos no qual tem contato, Freinet (1977) considera o desenho como incompleto, já que a explicação fornecida na sequência passa a ser insuficiente. Por meio dos estímulos do dia a dia, a criança passa a compreender a função de diferentes tipos de escrita ao observar e imitar. Consequentemente, os desenhos elaborados passam a

adquirir novos elementos e informações, mas expressos em traçados sem diferenciação, através de movimentos rápidos e, portanto, sem domínio do gesto. Novamente, esses traços vão sendo repetidos e aperfeiçoados progressivamente.

Por estar desprendido de algo mecânico, Freinet (1977) a reconhece como algo pretendido e compreendido pela própria criança, já que ela adquire lentamente consciência de outro meio de expressão que se desenvolve paralelamente ao desenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, o desenho infantil foi visto como mero recurso de passatempo e distração, bem como diversos outros recursos artísticos, inclusive no contexto escolar. Porém, através dos estudos, reconheceu-se sua eficiência para com a comunicação, passando a ser instintivamente relacionado à linguagem da infância.

Da mesma forma em que o público infantil se diverte e adentra um mundo de fantasia quando brinca, de forma a criar e inventar personagens, ambientes e transferir conhecimentos adquiridos no cotidiano naquele momento, o processo de elaboração gráfica dada de modo espontâneo propicia as mesmas sensações e as mesmas criações e invenções. Assim, podemos considerar que, a partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a “iniciar o jogo”, transpondo seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou negativas, tirando-as do interior para o exterior.

A criança não nasce sabendo desenhar, mas, com o tempo, adquire habilidades e aprimora as já existentes, progredindo nas fases as-

sociadas ao desenhos. Ela sempre desenha para alguém, podendo, inclusive, ser para si própria, alguém que não esteja presente ou até mesmo para alguém que nunca o possa entregar, mas mesmo assim fá-lo para comunicar-se a ela. A comunicação, então, tem sempre de encontrar um interlocutor, porque senão se torna um monólogo; no caso, a tarefa dos adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com seus desenhos.

No contexto educacional, sobretudo na Educação Infantil, é nesse sentido em que justifica o trabalho com os desenhos infantis, estimulando-os a se expressarem e se comunicarem naturalmente, instigando-os ao melhoramento e descobrimento de habilidades e competências que refletirão no seu processo de desenvolvimento enquanto indivíduo.

Analisando crítica e reflexivamente, o professor ainda precisa desenvolver um olhar sobre as suas práticas educativas para melhorar o contexto educacional e, nele, adaptar-se e interferir de forma consistente e efetiva. Reconhecendo a sua importância, atribui ao seu papel como além de mediador, mas de caráter formativo que contribui para tornar seus alunos protagonistas das suas próprias histórias.

Hoje, felizmente, a prática contribui para que o professor e os alunos definam estratégias próprias de busca, análise e interpretação das informações, construindo conhecimentos novos de forma autônoma; estratégias estas que podem ser definidas em atividades criativas que estimulem o prazer de forma dialética e reflexiva, em uma relação aluno/professor, em um ambiente escolar agradável e nos recursos didáticos oferecidos.

REFERÊNCIAS

- ARFOUILLOUX, Jean Claude. A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- BRASIL. Casa Civil da República Federativa do Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1993.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREINET, Celestin. O método natural: a aprendizagem da língua. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa, 1977.
- GUTH, Camila Korb. O desenho da criança: valorizações da expressão gráfica na Educação Infantil. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1756/Camila%20Korb%20Guth.pdf?sequence=1>>. Acesso em 26 out. 2021.
- HAETINGER, Max G. O universo criativo da criança na educação. Porto Alegre: Instituto Criar, 4º ed. 2005.
- IABELBERG, Rosa. Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, Maria Isabel. Educação, infância e arte: a escola pode ser um espaço de autoria e expressão? Florianópolis: FE-UFSC/GEPIE, 2003.
- LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte: Um guia para os pais. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. O desenho infantil. Porto: Civilização editora, 1969.
- MÉREDIEU, Florence de. O desenho infantil. (trad.) Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MOREIRA, Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. A Criança e o Artista. Campinas: Papyrus, 1994.
- SIMAS, Daiana Leão. Riscos e Rabiscos: a contribuição do desenho infantil para a alfabetização. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Daiana-Leao-Simas.pdf>>. Acesso em 19 out. 2021.
- VIEIRA, Larissa de Freitas. O processo de significação do desenho infantil. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas, 2007.
- VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1989.



O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Leila Barbosa Salvador

RESUMO

O presente artigo faz uma abordagem acerca dos distúrbios de aprendizagem identificados nas instituições de Educação Básica a partir da ótica neuropsicopedagógica. Sabe-se que o desenvolver das capacidades de leitura e escrita são as mais aspiradas pela família e pelo próprio aluno, porém, a partir da análise dos processos e formas mediante as quais a criança aprende a ler e a escrever, evidenciam-se dificuldades que, além de uma certa frustração, se não intercedidas, podem desencadear defasagens significativas no processo de aprendizagem infantil, acometendo as experiências individuais. Diante dessa circunstância, emerge, então, a Neuropsicopedagogia: uma ciência que objetiva melhorar a identificação de alterações neurológicas no ser humano, de modo a orientar e viabilizar seu desenvolvimento. A fim de relacionar os processos de ensinar e aprender, requisitou-se uma metodologia descritiva, cujas considerações e apontamentos são advindos de revisão bibliográfica de produções científicas e livros de renomados autores da área da Educação e Neurociência, assim como documentos legais que norteiam a prática docente. Dessa forma, constatou-se que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são contínuos, complexos e dependentes de diversos fatores (psicológicos, biológicos, experiências individuais e culturais), tornando o neuropsicopedagogo fundamental no auxílio às dificuldades discentes e também

no acompanhamento contínuo da criança e de sua família durante todo o aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia. Aprendizagem. Distúrbios. Educação.

ABSTRACT

This article approaches the learning disorders identified in Basic Education institutions from a neuropsychopedagogical perspective. It is known that the development of reading and writing skills are the most aspired by the family and by the student himself, however, from the analysis of the processes and ways in which the child learns to read and write, difficulties that emerge are evident. , in addition to a certain frustration, if not interceded, they can trigger significant delays in the childhood learning process, affecting individual experiences. Given this circumstance, then, Neuropsychopedagogy emerges: a science that aims to improve the identification of neurological alterations in human beings, in order to guide and enable their development. In order to relate the teaching and learning processes, a descriptive methodology was required, whose considerations and notes are derived from a bibliographic review of scientific productions and books by renowned authors in the field of Education and Neuroscience, as well as legal documents that guide the practice teacher. Thus, it was found that the learning and development processes are continuous, complex and dependent on several factors (psychological, biolo-

gical, individual and cultural experiences), making the neuropsychopedagogue essential in helping students with difficulties and also in the continuous monitoring of the child and of your family throughout the learning.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogy. Learning. Disorders. Education.

INTRODUÇÃO

Todas as etapas da vida do ser humano são marcadas pelo processo de aprendizagem. Sob uma denominação geral, podemos afirmar que a aprendizagem “diz respeito ao processamento das informações que recebemos, por meio de transmissão social, em áreas específicas do cérebro, com a finalidade de construir conhecimentos específicos sobre temáticas distintas” (COSENZA; GUERRA, 2011), que pertencem aos nossos interesses e à realidade em que estamos inseridos.

Quando nos referimos à temática da aprendizagem, quase que instantaneamente a associamos às crianças que, de acordo com Pereira et al. (2010), estão em processo muito mais assíduos que os adultos, sobretudo nas escolas, onde, também, sofrem uma cobrança significativa para o saber ler e escrever.

Sabe-se que os caminhos que propiciam à criança a aquisição das competências de leitura e escrita são diversos, subentendendo-se, portanto, como um processo pelo qual a criança deve percorrer a fim de compreender o objeto de seu conhecimento. “A leitura e a escrita são tidas como atividades acadêmicas fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares” (BRASIL, 2006) e, portanto, para com a formação global do indivíduo, seja pelo fato de proporcionar o acesso às variadas vertentes do conhecimento ou

como uma forma de inserção cultural; “o saber ler e escrever tornou-se algo indispensável na vida do indivíduo, integrando-o ao contexto social ao qual está inserido ou possibilitando-lhe meios para um crescimento profissional” (MARCHIORI et al., 2006).

Considerando o contexto da sociedade brasileira, onde muitos indivíduos não dispõem dessas habilidades e/ou demonstram limitações nesse sentido, tendo de lidar com adversidades e obstáculos em sua vida cotidiana para desempenhar seus papéis sociais, desde atividades mais simples, como se locomover, até o preenchimento de formulários em diversos estabelecimentos, como bancos, lojas, empregos etc. (PEREIRA et al., 2010), a manifestação de dificuldades no íterim da escola preocupa os educadores, sobretudo quando estas se mostram discrepantes entre os alunos de mesma faixa etária e pertencentes a mesma sala, suscitando novas formas de viabilizar o aprendizado discente. Essas diferenças discrepantes, comumente são classificadas por muitos estudiosos como crianças portadoras de um ou mais distúrbios de aprendizagem, onde, as quais, “dificilmente acompanharão o processo de ensino e serão alfabetizadas sem que haja uma forma de intervenção” (JOSÉ; COELHO, 2008).

É justamente em função disso que emerge a Neuropsicopedagogia: uma fusão entre os conhecimentos neurocientíficos, psicológicos e educacionais que objetiva compreender os mecanismos cerebrais associados à aprendizagem a fim de auxiliar os indivíduos com os entraves durante o processo, permitindo-os desenvolver suas capacidades e habilidades; dessa forma, englobam-se habilidades cognitivas, motoras, perceptivas e linguísticas, além dos fatores externos que estão correlatos ao processo de aprendizagem (SILVEIRA,

2019).

De antemão é pertinente destacar a importância da relação família-escola e da disposição/empenho de todas as partes para a conquista de um objetivo comum, visto que qualquer tipo de intervenção executada por neuropsicopedagogos somente ocorre com o consentimento total (POZO, 2002). Dessa forma, à família são fornecidas orientações de auxílio a criança, isto é, modos de como lidar com as dificuldades que venham a ocorrer enquanto que seja realizado, concomitantemente, este trabalho associado (SILVEIRA, 2019).

Segundo Ohlweiler (2006), o atraso na identificação dos distúrbios culmina no agravamento do problema, uma vez que a criança passa a ter o encaminhamento correto após anos seguidos de repetições escolares, por exemplo, assimilando, também, os erros de leitura e escrita de modo automático. Por isso, essa reeducação – que deveria já ter ocorrido e de modo rápido, eficiente e simples – acaba por se tornar demorado e demasiadamente complexo, gerando ansiedade nos pais, que querem ver logo a situação findada, e na própria criança, que também quer ultrapassar esta barreira, podendo acompanhar rapidamente sua turma (MONTEIRO, 2011). Assim, o Neuropsicopedagogo conjuntamente com os demais profissionais do contexto educativo, buscam transformar “queixas” em pensamentos, criando momentos para escuta e observação e, a partir daí, como caminho de partida, fazer devolutivas.

Dessa forma, então, o presente estudo, desenvolvido a partir de uma metodologia descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, objetiva clarificar os distúrbios de aprendizagem e a função do Neuropsicopedagogo no ínterim da instituição escolar,

suscitando as possíveis contribuições deste profissional e desta área de conhecimento para com a compreensão e assimilação dos conteúdos escolares essenciais para a vida humana, permitindo potencializar o processo, principalmente, para àqueles que dispõem de certos impedimentos. Enfatizou-se principalmente a aquisição da leitura e escrita, mas também são mencionados distúrbios que estão inseridos em outros contextos, com o intuito de não deixar subentendido que essas manifestações estão presentes em um único processo educativo. Espera-se, desse modo, contribuir para com a ampliação do olhar do professorado perante os entraves cotidianos de sala de aula, permitindo o aprimoramento da prática pedagógica.

1. O PROCESSAMENTO DA APRENDIZAGEM HUMANA

O processo de aprendizagem decorre de um processo sistemático, onde o aprender é fruto de construção dialógica entre sujeito cognoscente e o meio cognoscível, isto é, entre o portador do já conhecido e o que é passível de se conhecer. Para Morin (1999), é “um movimento em espiral que viabiliza a evolução, onde as habilidades instintivas são aprimoradas paralelamente ao incorporar aptidões necessárias para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento, transformando o desconhecido em conhecimento”.

Dessa forma, a aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente, que, por sua vez, levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais intensas (POZO, 2002). Em síntese, a aprendizagem vai

além da mera absorção de conteúdos, uma vez que requisita uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas, logo é fundamental de se considerar processos cognitivos internos, isto é,

[...] perceber como o indivíduo responde aos estímulos obtidos, sua capacidade de relacionar e assimilar informações, o modo como constitui sua rede mental representativa, a qual será aporte para a resolução de problemas, bem como para a assimilação e interpretação de novos conceitos. (POZO, 2002)

De acordo com Relvas (2009), os sistemas cognitivos correspondem aos sistemas mentais que orientam os feitos cotidianos do ser humano, englobando o ler, escrever, conversar, reconhecer. Muitos destes estão associados a outros sistemas, complexificando processo de manifestação do comportamento. No caso do sistema cognitivo da linguagem, por exemplo, se associa a fala, leitura e escrita, o que permite a ativação de estruturas do cérebro distintas entre si, isto é, para cada ação requisita-se operações mentais diferentes (MONTEIRO, 2011).

Em suma, o dispor de certas competências, na perspectiva de Morin (1999), se associa à ordem, desordem e organização, isto é, à autorreorganização do sujeito cognoscente, uma vez que a própria realização da ação faz com que seja necessária a retomada e o traçar e novos caminhos a partir de informações incorporadas no decorrer do processo.

Logo, percebe-se que a aprendizagem humana não se resume a armazenagem de informação perceptuais, mas sim se vincula a elaboração e processamento de informações oriundas das percepções no cérebro que, por

ser um sistema dinâmico, não pode se reduzir a um depósito estático para simples armazenagem. No contexto escolar, então, se a intenção da aprendizagem se restringir a conhecer os conteúdos, seu ensino não estimula todo o potencial do complexo cérebro-mente (MONTEIRO, 2011). Portanto, a Educação deve assumir o objetivo de “promover e facilitar processos de autorreorganização” (MONTEIRO, 2011).

2. O “NÃO APRENDER” DISCENTE E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Assim como os seres humanos divergem entre si por diversos aspectos, o processamento da aprendizagem também é singular (COSENZA; GUERRA, 2011). Todavia, a partir do momento que algo passa a impedir que um indivíduo aprenda, diz-se que este apresenta problemas de aprendizagem (CIASCA, 2003), sendo pertinente a busca pela compreensão das causas, objetivando auxiliá-lo para com sua superação (PEREIRA et al., 2010).

No Brasil, o “não aprender” discente é uma realidade cada vez mais perceptível no cotidiano escolar. Em consonância com Neuro Saber (2016), 40% das crianças na escola manifestam dificuldades de aprendizagem, sendo a grande maioria desta decorrente de insuficiências do ambiente pedagógico, falta de infraestrutura, baixo nível de capacidade didática do professor, problemas emocionais ou por questões culturais e incoerências curriculares. Uma outra parte destas crianças, por sua vez, dispõem de motivos internos e intrínsecos que dificultam a aprendizagem, comumente ligado a uma disfunção cognitiva específica que nada se associa ao ambiente que se insere, mas sim pelo inadequado funcionamento cerebral que interfere na capacidade de absorver e memorizar aprendizagens

que dependam do acesso fluente à leitura, à escrita e à habilidade matemática (MARCHIORI et al., 2006); são eles denominados de Transtornos ou Distúrbios de Aprendizagem.

Na maioria das vezes, a presença dos distúrbios passam a ser questionadas após a observação de crianças cujo rendimento se mostra inferior ao previsto para seu nível escolar, nas questões de desenvolvimento e intelecto. “Os padrões normais de aquisição de habilidades estão comprometidos desde os primeiros anos de vida da criança e muitas vezes, as dificuldades persistem por toda vida, mesmo ela recebendo um atendimento adequado” (OHLWEILER, 2006). Percebe-se, então, um transtorno de desenvolvimento que emerge na fase de desenvolvimento neuropsicomotor e modifica aquisições de habilidades cognitivas de linguagem e de percepções visuais, espaciais e auditivas conduzindo o indivíduo a problemas significativos de aprendizagem dos símbolos gráficos sem, no entanto, acometer a capacidade intelectual e sua inteligência, afinal, podem apresentar problemas em alguma área da aprendizagem e se saírem muito bem em outras (SMITH; STRICK, 2001).

De acordo com Marchiori et al. (2006), as crianças que dispõem de algum distúrbio de aprendizagem manifestam peculiaridades como: a) não apresentar um desempenho compatível com sua idade mesmo quando lhe são oferecidas condições favoráveis de aprendizagem; b) apresentar alguma falha cognitiva em uma ou mais das seguintes áreas: expressão oral e escrita, compreensão de ordens orais, habilidades de leitura e compreensão de cálculo e raciocínio matemático; c) apresentar um rendimento satisfatório e insatisfatório alternadamente no mesmo tipo de tarefa; d) o problema de aprendizagem não é

decorrente de deficiências visuais, auditivas, nem de carências ambientais ou culturais, nem de problemas emocionais.

De acordo com o “Manual de Classificação Internacional de Doenças (CID-10)”, elaborado pela Organização Mundial de Saúde em 1992, bem como o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)”, produzido pela Associação Psiquiátrica Americana em 1996, consideram a existência de alguns distúrbios de aprendizagem, sendo a Dislexia no que se refere a leitura, a Disgrafia e Disortografia associada à escrita, e a Discalculia no que tange às habilidades matemáticas (SMITH; STRICK, 2001).

Selikowitz (2001) explica que o cérebro de um leitor competente funciona como um depósito de palavras que ficam armazenadas, denominado “léxico”. O léxico, conjuntamente com a analogia léxica, permitem o reconhecimento ou o estranhamento das palavras, de modo a sempre buscar uma palavra familiar com base na pronúncia da palavra não-familiar. Além disso, o léxico está intimamente ligado com o sistema semântico, responsável pelo armazenamento dos significados das palavras conhecidas, enquadrando-as com seus respectivos significados. É a partir da interligação entre os processos que permite, portanto, a compreensão durante a leitura.

No caso das pessoas portadoras da dislexia, por conta de falhas nas conexões cerebrais, o cérebro não funciona desse modo. Logo, durante o processo de leitura, é perceptível que os disléxicos requisitam a área cerebral responsável pelo processamento de fonemas, deixando inativa a área responsável pela análise das palavras, isto é, “toda palavra que leem, se mostram novas e desconhecidas” (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004), dificultan-

do, então, a distinção de fonemas e sílabas.

Almeida (2002 apud Pereira et al., 2010) subdivide dos disléxicos em três grupos de manifestações: (a) Dislexia Acústica: surge com a insuficiência para a diferenciação acústica dos fonemas e na análise, vem como na síntese destes, propiciando alterações fonéticas – neste caso, o aluno confunde os fonemas por meio da semelhança articulatória; (b) Dislexia Visual: manifestada quando ocorre coordenação viso-espacial imprecisa e aparece quando o aluno confunde as letras de maior semelhança gráfica, faz com que a maioria destes alunos sejam conduzidos a oftalmologistas; (c) Dislexia Motriz: aparece na dificuldade da criança em seu movimento ocular, ocorrendo uma limitação bastante caracterizada do campo visual que gera atrasos e falhas ao ler.

Sob a ótica de Relvas (2008), o grau de dislexia está correlacionado a faixa etária em que se diagnostica a criança como portadora do distúrbio. Os casos considerados mais leves, recebem o diagnóstico de dislexia mais tarde, quando a criança possui cerca de nove anos. Já os casos de nível médio costumam ser identificados na faixa dos sete anos. Por fim, os casos mais graves recebem diagnóstico antes de se completar os sete anos de idade.

A Disgrafia, por sua vez, corresponde a uma “perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” (PEREIRA et al., 2010). Esse impedimento, numa produção textual, faz com que as letras se mostrem invertidas, aglomeradas ou omitidas, apresentando falhas no estabelecimento entre o sistema simbólico e as grafias que o representam (RELVAS, 2009); normalmente, a criança não se recorda da grafia da letra e, por este motivo, em sua produção, há a união destas de

modo inadequado, tornando a escrita ilegível. (MORIN, 1999).

Lopes (2004 apud Marchiori et al., 2006) pontua que a disgrafia pode se manifestar de dois modos. O primeiro deles é a Disgrafia Específica e caracteriza-se pelo não estabelecimento de relação entre sistema simbólico e as grafias que representam os sons, palavras e frases; denomina-se apenas disgrafia. Já a Disgrafia Motora (também denominada de discaligrafia) ocorre quando a motricidade está relacionada, enquanto que o sistema simbólico não, entendendo-a como não somente a resultante de uma alteração motora, mas também de fatores emocionais que interferem na forma da letra.

As causas da disgrafia podem ser maturativas (proveniente de perturbações de lateralidade e de eficiência psicomotora), características (associadas a fatores de personalidade e psicoafetivos) ou pedagógicas (instrução e ensino rígido e inflexível) (MARCHIORI et al., 2006). Os níveis desse distúrbio, por sua vez, vão desde “a incapacidade de segurar um lápis ou de traçar uma linha, até a apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras mais complexas” (JOSÉ; COELHO, 2008).

Reconhece-se ainda a disortografia, a qual é definida como a “impossibilidade de visualizar a forma correta da escrita das palavras” (CIASCA, 2003), percebendo a escrita do indivíduo como advinda dos sons da fala, convergindo a algo incompreensível. Em resumo, consiste na dificuldade em transcrever corretamente a linguagem oral.

Os erros podem ser fonéticos, ou seja, a escrita da palavra contém todos os sons da fala, mas a grafia está incorreta; os erros semifo-

néticos são aqueles em que quase todos os sons das consoantes estão representados; os erros de ortografia não- fonéticos são aqueles em que a escrita não se parece com a palavra visada. Quanto menos fonemas estiverem representados na palavra impressa, mais grave será a dificuldade na ortografia (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004).

Por fim, a discalculia se associa à aprendizagem Matemática e as dificuldades na compreensão de instruções ou enunciados aritméticos, ou mesmo em realizar operações matemáticas; é um distúrbio neurológico que afeta a habilidade em classificar e sequenciar números, comprometendo a realização de operações aritméticas (medida em testes padronizados, aplicados individualmente), de modo a se apresentar abaixo do esperado para sua faixa etária e para o seu nível de escolaridade (CIASCA, 2003).

Ohlweiler (2006) e Pereira et al. (2010) afirmam que, dentre as crianças, de 3% a 6% apresentam discalculia, sendo os primeiros indicadores manifestados muitos antes de iniciar sua fase escolar, como a dificuldade de compreensão de conceitos como grande, pequeno, diferente e igual. Demo (2002) acrescenta que esse distúrbio pode se apresentar concomitantemente a outros, como dislexia e síndromes genéticas; “apenas um terço dos casos de discalculia são chamados de puros” (PEREIRA et al., 2010).

3. AS CONTRIBUIÇÕES DO NEUROPSICOPEDAGOGO FRENTE AOS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

A Neuropsicopedagogia consiste numa ramificação da Neurociência que, por sua vez, engloba um conjunto de ciências fundamentais e clínicas que se ocupam da anatomia, da

fisiologia e patologia do sistema nervoso de modo a elucidar os aspectos relativos ao seu funcionamento (POZO, 2002). Dessa forma, o Neuropsicopedagogo estuda o funcionamento cerebral humano, de modo a compreender como ele aprende, seleciona, transforma, memoriza, elabora e processa as sensações e estímulos captadas pelos elementos sensoriais ao seu redor (SILVEIRA, 2019), construindo indicadores formais para a intervenção clínica frente aos educandos padrões com baixo desempenho e que apresentem disfunções neurais devido a lesão neurológica de origem genética, congênita ou adquirida, a partir da análise dos processos cognitivos destes (RELVAS, 2009). De antemão, cabe ao Neuropsicopedagogo conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico com aqueles que apresentem essas sintomatologias, sendo peça-chave para com o desenvolvimento e estímulo de novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (FERNANDES; LUCENA, 2021).

Essa conjuntura, então, demonstra uma possibilidade na melhora do ensino- aprendizagem no íterim da Educação Básica, isso porque durante muito tempo se discutiu a formação docente tratando-a como deficiente em função dos elevados índices de fracasso escolar (MORIN, 1999). Na perspectiva de Fernandes e Lucena (2021), “o fracasso escolar acomete o sujeito em sua totalidade: ao mesmo tempo que sofre com a falta de estima por não estar à altura de suas aspirações, ele sofre com a depreciação”. Pozo (2002) reforça que, “se os professores e demais profissionais da Educação que não sabem em que consiste a aprendizagem e como ocorre, têm as mesmas possibilidades de favorecê-la que de atrapalhá-la”.

Considerando o que consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, tendo a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, por sua vez, estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, conferindo ao Estado a oferta do atendimento educacional especializado. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez (BRASIL, 1996), no artigo 59, prescreve que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, como deve ser, currículo, métodos, recursos e organizados especificamente para atender suas necessidades. O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), por sua vez, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Com base nos parâmetros inclusivos que devem nortear a prática pedagógica e o cotidiano escolar, evidencia-se a importância do Neuropsicopedagogo para com seu cumprimento, visto que este fornece avaliação, atendimento e acompanhamento individualizado dos alunos socialmente desfavorecidos na forma do trabalho em equipe e colaboração com as escolas, intervindo em situações que podem desencadear sua marginalização e oferecer recursos para vincular os alunos a espaços mais normalizados, ao passo em que colaboram com os projetos e planejamentos escolares dirigidos às famílias. Através de sua atuação, ainda, pode-se promover a conscientização da comunidade escolar acerca do real sentido do termo “inclusão”, que se resume na possibilidade de fazer parte e conviver, e não “se igualar” (MONTEIRO, 2011).

Considerando suas práticas, evidenciam-se três aspectos fundamentais para o trabalho do Neuropsicopedagogo: paciência, didática e comprometimento. Quando nos referimos às crianças com algum distúrbio de aprendizagem, é comum que estas manifestem um raciocínio mais lento e, por isso, é imprescindível que o profissional tenha paciência para repetir instruções ou repense nos meios de se ensinar um determinado assunto, criando novas didáticas que propiciem melhor absorção do conteúdo. Ademais, todo o trabalho se debruça no estudo de entraves educacionais perante a aprendizagem, inclusive aqueles decorrentes de comprometimentos neurológicos, objetivando o rompimento de barreiras e na melhora do ensino de forma a impactar positivamente na vida futura do indivíduo, permitindo-o conduzir as situações cotidianas nas quais é submetido. Sendo assim, é imprescindível o senso de responsabilidade por parte do Neuropsicopedagogo, afinal o seu trabalho é com o ser humano e seus sentimentos. (FERNANDES; LUCENA, 2021)

Dessa forma, todo o contexto do aluno que dispõe de alguma dificuldade ou transtorno de aprendizagem deve ser analisado. Souza et al. (2015 apud Pereira et al., 2010) cita como exemplo a Argentina, que defende que o processo de investigação deve se iniciar a partir de entrevistas com os pais, com o intuito de conhecer o histórico da vida do seu aluno, a partir daí então, são realizadas entrevistas com os docentes para colher informações sobre o processo ensino-aprendizagem, a proposta da instituição, metodologia, avaliação, material didático, as relações entre professor e aluno e entre alunos. A parte final da entrevista é com o aluno e o Neuropsicopedagogo, que pode utilizar instrumentos de avaliação que o psicólogo também utiliza.

Portanto, o Neuropsicopedagogo é fundamental no ambiente escolar para minimizar o fracasso escolar, de modo geral, permitindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e de brincar, independentemente de seus impedimentos e limitações. Todavia, as atividades devem ser aplicadas diferenciadamente e concernente ao ritmo de cada um, permitindo que o tempo de realização seja excedido devido ao desempenho discente (COSENZA; GUERRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os distúrbios de aprendizagem correspondem a uma realidade cada vez mais frequente na sociedade brasileira, sendo observáveis no cotidiano escolar, podendo comprometer a compreensão de conceitos e habilidades essenciais para a manutenção da vida humana, como é o caso da leitura e escrita.

Considerando o processo de aprendizagem como algo a ser construído paulatinamente, a partir de articulações de esquemas neurais e não como estrutura, conferimos complexidade ao seu processamento, afinal, as informações advindas do meio e da troca entre ele e o indivíduo não são simplesmente depositadas na memória, pois criam e passam a pertencer a um novo sistema funcional.

Trazendo essas ideias para o cenário educacional, as atividades executadas em sala de aula permitem o refletir recursivo acerca de ideias, sentimentos e ações, conferindo à aprendizagem a característica reconstrutiva, visto que se associa as etapas de autorreorganização mental e emocional daqueles que interagem nesse contexto.

A Neurociência, por si só, não traz novas estratégias educacionais, mas fornece razões

importantes e concretas, demonstrando o porquê de algumas abordagens serem mais eficientes que outras. Nessa perspectiva, cabe ao Neuropsicopedagogo aproximar os conhecimentos neurocientíficos da prática pedagógica e, portanto, do cotidiano escolar, de modo a potencializar a apreensão e compreensão discente, sobretudo nos casos de distúrbios de aprendizagem, onde é fundamental um conhecimento específico para melhor conduzir o ensino. Assim, são fornecidos maiores estímulos ao neuroaprendiz para que o mesmo utilize suas múltiplas inteligências, como selecionar, memorizar, armazenar e evocar informações, permitindo-o, subsequentemente, transformá-los em conhecimentos significativos na sua própria vida a partir de suas experiências, sendo sujeito e objeto do conhecimento em constante interação.

Evidenciou-se, ainda, a importância para com a implantação de uma educação, de fato, inclusiva, através de sua abordagem humanizada e individualizada, suscitando práticas pedagógicas significativas, transformadoras e emancipatórias considerando os mecanismos de aprendizagem cerebral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988.

. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º. 11.274/2006. Brasília, 2006.

. Plano Nacional de Educação – Lei n.º

- 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Plano, 2001.
- CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. In: CIASCA, S. M. (Org.). Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. cap. 1, p. 19-31.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEMO, P. Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.
- FERNANDES, A. S.; LUCENA, E. A. Neuropsicopedagogia: sua relevância nas instituições. Redes – Revista Educacional da Sucesso. Vol 1, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://facsu.edu.br/revista/wp-content/uploads/2021/06/18.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2021.
- INSTITUTO NEUROSABER. Aspectos neurológicos de aprendizagem. 2016. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br/aspectos-neurologicos-de-aprendizagem/>>. Acesso em 10 ago. 2021.
- JOSÉ, E. da A.; COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed., São Paulo: Atica, 2008.
- MARCHIORI, R. I.; MANHANI, L. P. S.; CRAVEIRO, R. C. T. Uma caracterização sobre distúrbio de aprendizagem. Revista Psicopedagogia, 2006. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/58.htm>>. Acesso em 6 nov. 2021.
- MONTEIRO, J. J. Formação Docente, caminhos possíveis a luz da Neurociência. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205683.pdf>. Acesso em 3 nov. 2021.
- MORIN, E. O Método 3: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- OHLWEILER, L. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. In: ROTTA, N. T; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 1, p. 15-20.
- PEREIRA, G.; SILVA, S. F.; CARELI, T. T. Distúrbios de aprendizagem e suas implicações no processo educativo. Pindamonhangaba: Faculdade de Pindamonhangaba, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.funvicpinda.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/128/1/PereiraSilvaCareli.PDF>>. Acesso em 2 nov. 2021.
- POZO, Juan Ignacio. Aprendizizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RELVAS, M. P. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
- _____. Fundamentos Biológicos da Educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ªed, Rio de Janeiro, Wak 2009.
- SELIKOWITZ, M. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- SILVEIRA, R. O que faz um Neuropsicopedagogo? Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, 2019, v. 5. ISSN 2447-6943. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/241281/34025>>. Acesso em 4 nov. 2021.
- SMITH, C. STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. Dislexia, fala e linguagem: um manual profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



OS DESAFIOS DO PÓS-PUBLICAÇÃO DOS AUTORES QUE PRODUZEM LITERATURA NO ESPÍRITO SANTO

Maxwell dos Santos¹

RESUMO

Este artigo mostra os desafios que os autores capixabas enfrentam após viabilizar a publicação de seus escritos, por variadas formas. A metodologia aplicada foi um questionário enviado aos escritores por e-mail. Concluiu-se que a literatura capixaba tem três graves gargalos: de distribuição, onde os escritores sofrem preconceito das grandes cadeias de livrarias, de divulgação, com pouco ou nenhum espaço nas rádios e televisões, e de circulação, com o apoio limitado do poder público à publicação, sem suporte para que as obras cheguem às escolas e bibliotecas, para que sejam lidas.

Palavras-chave: políticas culturais, literatura capixaba, leis de incentivo.

ABSTRACT

This article shows the challenges that Espírito Santo authors face after enabling the publication of their writings, in various ways. The methodology applied was a questionnaire sent to writers by e-mail. It was concluded that Espírito Santo literature has three serious bottlenecks: distribution, where writers are prejudiced by large bookstore chains, dissemination, with little or no space on radio and television, and circulation, with limited

support from the government to publication, without support for the works to reach schools and libraries, to be read.

Keywords: cultural policies, Espírito Santo literature, incentive laws.

INTRODUÇÃO

Após a publicação do livro seja com recursos próprios, por mecenato, financiamento coletivo, concursos literários, editais públicos ou leis de incentivo à cultura com base em renúncia fiscal, o(a) escritor(a) que produz literatura no Espírito Santo fica à própria sorte no pós-publicação.

Pois bem, este artigo tem o objetivo de apontar os problemas que os escritores enfrentam no pós-publicação, bem como mostrar iniciativas de divulgação e valorização da literatura produzida em terras capixabas, além de indicar caminhos para tirar a literatura capixaba da marginalidade, em relação às literaturas dos estados vizinhos, como o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Tal intento se justifica face à parca quantidade de pesquisas acadêmicas sobre o tema abordado. A motivação partiu da vivência do pesquisador enquanto autor-editor, com onze livros publicados, dez em autopublicação, em suporte físico e digital e um publicado por uma editora de São Paulo.

1 - Licenciado em Letras/Português pelo IFES, especialista em Educação Especial com Ênfase em TGD e Superdotação pela Faculdade de Educação Paulistana, especialista em Revisão de Textos pela Facuminas e professor voluntário de Literatura Brasileira dos cursinhos Risoflora, Atitude e ResistENEM. E-mail: sanmaxwell@gmail.com

Espera-se que, a partir desta pesquisa, outros pesquisadores de literatura capixaba possam usar este trabalho como ponto de partida, além de ações concretas dos gestores públicos da área de cultura, nas esferas municipal, estadual e federal possam ser suscitadas.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica ampla acerca da literatura capixaba, com especial atenção às políticas públicas de viabilização das obras e circulação. Foi realizada também uma pesquisa qualitativa, de forma online, por meio da aplicação de questionários a escritores capixabas, via e-mail, cujas respostas foram analisadas à luz do referencial teórico, sendo confrontadas com textos de notáveis pesquisadores, como Francisco Aurélio Ribeiro, Maria Amélia Dalvi e Ivana Esteves, além das entrevistas do livro Notícias da atual literatura brasileira: entrevistas, organizado por Vitor Cei e outros.

1. Os gargalos na distribuição

Marcos Tavares mostra o problema da distribuição dos livros nas livrarias:

Tanto a falta de uma política de efetiva distribuição quanto a precariedade numérica de livrarias induziram a deixar livros para venda em consignação, o que pela desorganização do empresário e do próprio autor, raramente garante retorno em termos de acerto de contas. Já houve livraria que fechou portas e sequer me devolveram exemplares lá deixados. Maioria das livrarias locais quer apenas expor livro que esteja na lista bestseller, jamais se arriscando a ocupar estante com título de autor nativo ou aqui estabelecido. Tivesse que viver de venda de livros eu passaria fome. Literatura não dá camisa. Talvez, sim, camisa de força: por conta das contas que chegavam, dada a

inadimplência, já vi literato quase enlouquecendo. Ainda tomarei coragem para vender livro em praias: um projeto sempre adiado, verão após verão. Um dia, os praianos ainda verão isso: não sei quando. [risos] (TAVARES, 2020)

No Brasil, salvo raras e notáveis exceções, como Paulo Coelho e autores de livros de autoajuda, como Augusto Cury e Roberto Shinyashiki, o escritor não consegue sobreviver só de direitos autorais de suas obras. Muitos têm profissões paralelas, como professor, jornalista, advogado, servidor público, entre outras. O próprio Marcos Tavares é auditor tributário da Secretaria de Estado da Fazenda.

A postura das livrarias locais de só expor livro que seja bestseller denota um ranço provinciano e colonizado de só valorizar o que é de fora. É como se os autores brasileiros tivessem pouco ou nenhum valor. A escritora Regina Menezes Loureiro aponta a via-crúcis do escritor que produz literatura no Espírito Santo:

O sonho de se publicar um livro às vezes se torna um pesadelo:

1 – Você envia um livro para uma editora e espera meses pela resposta e recebe uma negativa (não há nenhuma garantia de alguém gostar do que você escreve);

2 – Aí, [o] escritor capixaba publica seus livros com recursos próprios ou por alguma Lei de incentivo à cultura, mas não há quem compre seus livros. Considerando [que] o seu livro ficou pronto, já armazenado em sua casa:

1-Se você não conseguiu apoio de uma grande editora, quem fará a divulgação? Sem divulgação a mercadoria fica estocada;

2-Se você publicou seu livro e não possui NF, não vai conseguir vendê-lo para nenhuma livraria;

3-O Estado do Espírito Santo não possui editoras que façam todo o trabalho de divulgação e venda;

4-A imprensa não é nossa aliada;

5-Como a Literatura permeia as outras artes, digo que a cultura não recebe, ou é quase nulo o apoio do poder público. (LOUREIRO, 2019)

O Espírito Santo não possui uma indústria editorial consolidada. O que temos, na verdade, são empresas que prestam serviços editoriais, nas áreas de revisão, editoração eletrônica, ilustração, além das gráficas, que prestam os serviços supracitados e imprimem os livros. Muitos autores independentes são obrigados a se formalizar enquanto pessoa jurídica para poder emitir nota fiscal e vender seus livros nas livrarias.

O escritor Anaximandro Amorim, em entrevista para Vitor Cej, aponta que há preconceito contra o autor capixaba, além de restrições de ordem tributária para a venda das obras:

O grande gargalo, no entanto, está na distribuição. Os livros dos ditos “capixabas” não contam com um esquema profissional de colocação em livraria. Resultado: o autor, quando consegue chegar lá, fica, em geral, no fundo da loja, em uma prateleira escondida, “guetizado” com a “pecha” de “capixaba” (na minha opinião, “literatura capixaba” não existe, pois somos todos brasileiros). Isso, quando a livraria nos quer, pois, recentemente, descobrimos que o regulamento do ICMS possui dois dispositivos que funcionam como uma verdadeira barreira à venda, apenando o livreiro com multa, por questões de obrigação acessória. Ou seja: é difícil chegar à livraria, é difícil vender e, ainda por cima, o livreiro leva uma multa... por vender os nossos livros! Não é

desestimulante? (CEI et al, 2020, p.63)

Anaximandro faz o seguinte complemento sobre o gargalo da distribuição:

O maior gargalo da produção literária do ES tem nome e se chama “distribuição”. Com tanta tecnologia, muitas das quais acessíveis, nunca foi tão fácil publicar um livro neste Séc. 21. O problema, no entanto, está na “publicização”: com o produto final em mãos, o autor não consegue chegar às grandes livrarias porque não há interesse mercadológico e, quanto às pequenas, há um gargalo na própria legislação capixaba: dois dispositivos do Regulamento do ICMS, combinados, culminam por apenar o livreiro que der saída à mercadoria cuja origem se dá por nota avulsa. Isso significa: há uma cilada dentro do próprio Estado, algo que precisa ser corrigido urgentíssimamente uma vez que eu já vi livreiros sendo multados [...] por venderem livros! E de autores da terra! (AMORIM, 2020)

Retoma-se a questão da mentalidade provinciana das cadeias de livrarias e sua visão mercadológica e imediatista, não acreditando nos autores brasileiros, sobretudo aqueles que produzem literatura no Espírito Santo. Por outro lado, é absurda a opressão do fisco estadual com os tais dispositivos que punem os livreiros por estes últimos comercializarem os livros de autores capixabas adquiridos através de nota fiscal avulsa. Oliveira e Dalvi (2016, p.91-92) afirmam que uma grande rede de livrarias, atualmente em recuperação judicial, cria empecilhos para venda de livros de autores locais:

Em pesquisa de campo para este estudo, constatamos que a rede de livrarias com o maior número de lojas localizadas em shopping centers da região metropo-

litana (aqui identificada como Livraria S.) dificulta o acesso à venda de livros de autores capixabas; conseguir incluir títulos no acervo da livraria só é possível com a mediação de distribuidores, visto que, para figurar no cadastro de editoras ligadas à livraria, somente com 150 títulos no catálogo. Para uma editora independente fora do eixo Rio-São Paulo ou para o autor independente essa parece ser uma empreitada inviável – a julgar pelo fato de que não existem distribuidoras locais com catálogo especializado em literatura do estado do Espírito Santo.

As mesmas autoras falam a respeito do fechamento das livrarias na Grande Vitória:

Um outro dado ajuda a vislumbrar o cenário: em Vitória, capital do Estado, desde 2015, a população tem assistido ao fechamento de diversas livrarias. A Livraria LG., originária do Espírito Santo, que tinha um espaço destinado aos autores de livros produzidos no estado, e que realizava projetos em parceria com as escolas, fechou quatro lojas em 2015, ficando apenas com uma loja em um shopping de bairro e outra, que abriga a administração e serve de estoque. Outro espaço de comercialização, a Livraria LE., situada no Shopping Vitória, o maior da capital, e que também aceitava comercializar os livros de autores regionais, fechou suas portas em 2015. Em outro município da região metropolitana, Vila Velha, há uma livraria de rua, a Livraria E., que faz também a distribuição de livros para escolas. Contudo, a prioridade não são os títulos de autores regionais, cujo acervo é ínfimo na loja, e atende a uma demanda originada pelos escritores em ações independentes de distribuição e prospecção. (OLIVEIRA E DALVI, 2016, p.92)

Lívia Corberllari, escritora e jornalista, também opina sobre a distribuição dos livros de autores capixabas: “Nossa dificuldade é sair daqui, sair da ilha. De que pessoas de fora daqui conheçam alguns livros e escritores que acho muito incríveis e queria muito que tivessem esse reconhecimento para fora” (TAVEIRA, 2020). A escritora Chirlei Wandekoken aponta como funciona o sistema de vendas e livrarias e aponta sua estratégia de vendas enquanto autora-editora:

Maxwell, o mercado funciona da seguinte forma: são as livrarias e as distribuidoras que escolhem que livro, ou quais livros, elas vão querer em suas prateleiras. E em consignação, com desconto de 55% a 60% do valor de capa. Portanto, não vale a pena colocar livro em livraria. Hoje em dia, com a internet, tudo mudou. Por exemplo: sou dona de uma editora e lanço um livro meu. Sinceramente, eu prefiro vendê-lo no site da minha própria editora, a fornecê-lo em consignação, com um desconto absurdo desse, apenas pela vaidade de ver um livro meu numa livraria. Para quê? Eu já achei o meu público, ele vem atrás de mim onde quer que esteja os meus livros. Vendo muito pela Amazon e minha receita já chegou a ser muito maior na venda de e-book que de livro físico. Atualmente, porque eu parei com algumas parcerias com blogs (são necessárias), a venda do livro físico está superior à venda do e-book, isso devido o marketing da Pedrazul. Então, uma ótima estratégia para quem não tem uma editora são as parcerias com blogs. Imprima poucos livros (no e-book gratuito em explícito isso) e os doe para os blogueiros. Eles gostam do livro em papel e de marcador também. (WANDEKOKEN, 2019)

Mercadologicamente, para Chirlei, é mais van-

tajoso fazer a venda de seus livros no site da editora de sua propriedade a deixar as obras em consignação em livrarias. Alguns autores independentes fazem venda direta dos seus livros, principalmente em eventos literários e plataformas de autopublicação digital e de impressão sob demanda.

2. Os gargalos na divulgação

No Espírito Santo, é senso comum que os artistas aqui não são reconhecidos e precisam sair do Estado para que tenham notoriedade. O jornalismo cultural, nos últimos anos, tem sido afetado com o encerramento das atividades dos jornais impressos, enxugamento das redações e priorização na divulgação de autores bestsellers. A escritora Renata Bomfim fala sobre sua relação com a imprensa:

Vemos escritores de obras não tão boas ganharem primeira capa do jornal de cultura e nós ralamos por umas linhas no jornal. (...) Quando lancei a minha primeira obra, tive muita dificuldade para divulgá-la, hoje que alcancei alguma projeção é mais fácil, mas ainda é difícil (risos), essa "facilidade" a que me refiro acontece em função do apoio de amigos jornalistas que dão aquela força e não pelo desejo espontâneo da imprensa de fazer a informação sobre a obra chegar ao leitor. (BOMFIM, 2019)

Marcos Tavares fala sobre como funciona a relação imprensa-autor fora do Eixo Rio-São Paulo:

Uma verdade deve ser dita: imprensa, qual modalidade seja, não corre atrás de escritor que esteja fora do eixo Rio-São Paulo. Em verdade, querem que o autor os procure, por vezes ofertando a obra e contando com um bom "pistolão" (na

atualidade, este recebe pomposos nomes: assessor de comunicação, manager, publisher etc.) (TAVARES, 2020)

O eixo Rio-São Paulo concentra o maior volume da produção editorial do país, as cinco maiores redes de televisão, os quatro maiores jornais e as três principais revistas semanais. Por conseguinte, os autores têm o acesso facilitado ao circuito mercadológico e midiático. Chirlei Wandekoken fala do desinteresse da mídia local por livros e o mórbido interesse por morte e crimes:

Quando eu comecei e estava meio "deslumbrada" em ser autora de um livro (grandes coisas rs. Tem mais autor que leitor nesse país), eu, como jornalista, mexi meus pauzinhos e usei minha rede de contato. Consegui espaço no jornal A Gazeta, A Tribuna, TV Vitória, etc. Mas porque eu sou do meio e tinha amigos. A mídia não tem interesse nisso. A mídia fornece o que o público quer e ninguém (a minoria ínfima) quer saber de livro. Entendeu? É o mercado, meu caro. Crime vende, morte vende, dá audiência, e os veículos trabalham pela audiência. (WANDEKOKEN, 2019)

Os grupos midiáticos são pautados no lucro, e para estes, os fins justificam os meios para obtê-lo. Consequentemente, os mesmos noticiam aquilo que gera audiência e visualização. Livros de literatura só têm espaço em emissoras educativas e comunitárias. Temer apud Barcelos (2020, p. 16) complementa:

As empresas midiáticas, e por extensão o telejornalismo, são movidos por interesses empresariais e ideológicos nem sempre perceptíveis para o grande público, e condicionados pela mediação tecnológica própria da natureza técnica

deste veículo.

O escritor LP Faustini também aponta o desca-
so da mídia local por livros:

A maioria não entende ou não se inte-
ressa. Em certo período, distribuí livros
meus para jornalistas falarem sobre mi-
nha obra. Ninguém a leu, resumindo-se
a colocar no jornal apenas o resumo do
que eu já tinha dito, mas com suas pró-
prias interpretações. Salvo alguns que
reconheceram o trabalho, no geral, a di-
vulgação no ES de literatura fantástica é
pífia.(FAUSTINI, 2019)

É fato que nos últimos anos, os jornais impres-
sos têm passado por uma crise, agravada pela
pandemia do novo coronavírus, encerraram as
atividades em versão impressa e migraram
para internet, como aconteceu com o nona-
genário A Gazeta. Conseqüentemente, houve o
enxugamento do quadro de jornalistas, e os ca-
dernos de cultura diminuíram. Livros chegam
amiúde às redações dos dois maiores jornais
do Estado. Não há jornalistas especializados
em literatura. Os repórteres dos cadernos cul-
turais têm que cobrir de celebridades a séries
lançadas em plataformas de streaming. As re-
dações dos jornais e portais reproduzem *ipsis*
litteris o press-release, limitando-se a mudar o
título ou reescrevê-lo com informações adicio-
nais do autor. O escritor Jovany Sales Rey afir-
ma que a divulgação se limita ao lançamento
coletivo promovido pela Secult:

Quanto à divulgação, existe esse apoio,
sim, mas limitado somente às obras pu-
blicadas através de seus editais de lite-
ratura, por ocasião do lançamento coleti-
vo. Infelizmente, não se divulga nenhuma
obra em si, apenas o evento de lança-
mento e a listagem dos contemplados. É
uma divulgação institucional e não pro-

priamente literária. (REY, 2019)

A Secult, enquanto patrocinadora dos livros
lançados no edital, deveria pagar assessoria
de imprensa, com vistas à divulgação das
obras contempladas nos editais de literatura.
A divulgação acaba ficando por conta do autor,
muitas vezes sem contato com as redações.
Na mesma linha, Lívia Corbellari aponta a não
continuidade da divulgação dos livros:

Não há muitas pessoas falando sobre
nossa literatura e as resenhas, matérias
e entrevistas ficam restritas à época do
lançamento. Não há uma continuidade
na divulgação desses livros. (TAVEL-
RA,2020)

O edital 21/2020 do FUNCULTURA prevê que
os candidatos apresentem um plano de ação
para divulgação da obra. A responsabilidade
da divulgação fica por conta do proponente. O
documento deve constar “informação sobre as
ações previstas visando à divulgação e difusão
do bem cultural ou do resultado gerado a partir
da realização do projeto pela comunidade, na
localidade em que a ação será realizada”.(SE-
CULT, 2020)

3. Os gargalos na circulação

Os escritores têm reclamado da falta de apoio
estatal para a circulação de suas obras. Ale-
gam que o poder público só apoia a impressão
dos livros. Em relação à questão, afirma Jo-
vany Sales Rey:

Quanto à distribuição, as secretarias de
cultura que promovem os editais, alegam
reservar determinado número de exem-
plares para distribuição em escolas e
bibliotecas, mas os autores nunca acom-
panham essa distribuição ou recebem
quaisquer informações. (REY, 2019)

Marcos Bubach, a seu turno, fala de como as obras que receberam incentivo circulam:

Na distribuição, que eu percebi, as secretarias de cultura como ficam com parte da publicação dos escritores que participam de suas leis de incentivo, fazem trabalhos de distribuição desses títulos em bibliotecas de seus municípios. (BUBACH, 2019)

É uma percepção particular. Só não se sabe se as obras chegam de fato a quem se destina. O escritor David Rocha, em entrevista a Vitor Cei, aponta que as leis de incentivo se limitam à publicação do livro, não contemplando outras etapas, como a divulgação e circulação:

Temos importantes leis de incentivo cultural que contemplam a publicação de livros na Grande Vitória, no entanto, o que percebemos que essas iniciativas quase sempre contemplam exclusivamente a publicação de um livro impresso, do objeto livro, o que não significa promover de modo sistemático uma produção literária. Os editais são fechados e quase nunca permitem que o autor pense amplamente em todas as etapas necessárias não apenas à impressão do livro, mas a sua difusão dentro e fora do estado. Serviços como uma assessoria de imprensa, criação de ferramentas de difusão, comercialização e circulação, ficam fora dos editais e o livro muitas vezes se torna um amontoado de papel ocupando espaço no quatinho do escritor. (CEI et al, 2020, p.63)

Neste sentido, se faz necessário readequar os editais para que os mesmos abranjam os processos pós-publicação. Ribeiro (2014, p.27) vai na mesma opinião de David Rocha no tocante à deficiência dos mecanismos de finan-

ciamento na cobertura das outras etapas pós-publicação:

Por outro lado, se a política estadual dos editais e a política municipal de leis de incentivo à cultura propiciaram a publicação de uma grande quantidade de livros, com critérios de qualidade bem flexíveis, municípios e estado pararam ou diminuíram a aquisição de livros para as bibliotecas públicas e escolares, como se aqueles publicados por leis e editais suprissem essa necessidade. Todavia, isso não é verdade, pois muitos escritores publicam por editoras privadas ou por si mesmos e, com isso, não têm seus livros adquiridos para as bibliotecas públicas, impedindo aos leitores capixabas de lerem, por exemplo, os excelentes romances "A longa história" ou "A ceia dominicana", de Reinaldo Santos Neves, publicados pela Bertrand Brasil e "A Capitoa", de Bernadette Lyra, editado pela "Casa da Palavra".

O mesmo autor sugere soluções para a resolução dos gargalos de circulação e divulgação:

O que falta, ainda, no Espírito Santo, é uma política de circulação e de divulgação dos livros capixabas, lugares públicos e privados onde possam ser vistos e conhecidos e uma política de aquisição de livros de autores capixabas para as escolas, presídios e bibliotecas públicas. Certamente, diante da centena de livros capixabas publicados, anualmente, há uma dezena de obras de qualidade, que merece ser lida e apreciada por um público maior, além dos amigos e dos colegas de profissão, leitores de sempre. (RIBEIRO, 2014, p.27)

4. O que pode ser feito?

Diante dos problemas expostos, seguem algumas propostas que podem atenuar esta situação de marginalidade enfrentada pela literatura produzida no Espírito Santo:

4.1 Criação do Prêmio Espírito Santo de Literatura

É um prêmio, a ser organizado pela Secretaria de Estado da Cultura, com o apoio da Academia Espírito-Santense de Letras e da Academia Feminina Espírito-Santense de Letras para selecionar os melhores livros nos gêneros romance, conto, crônica, poesia e literatura infanto-juvenil, editados e publicados no Espírito Santo, divididos em autor estreante e autor com obras publicadas. Cada um dos dez autores dos cinco gêneros ganharia um prêmio em dinheiro e uma bolsa para um curso de escrita criativa.

O prêmio em questão teria o fito de estimular a produção e a divulgação literária local. O júri será composto por pessoas com notória experiência em literatura, nomeados por um conselho curador do prêmio, presidido pelo secretário da Cultura. Um livro que recebe um prêmio literário ganha maior visibilidade na mídia, por conseguinte, tende a ser procurado nas livrarias.

4.2 Incentivo à criação de feiras literárias nos municípios do interior e nas periferias

À exceção da Bienal Rubem Braga, que ocorre em Cachoeiro de Itapemirim, as feiras literárias no interior do Estado são inexistentes, conforme foi levantado. É necessário criar eventos que possibilitem os escritores que produzem literatura no Espírito Santo circular e fazer divulgação de seus livros em todo o Estado, uma vez que ficam limitados à divulgação na Gran-

de Vitória. A divulgação da produção literária do Espírito Santo fica reduzida aos autores residentes na região metropolitana.

As periferias da Grande Vitória, tão estigmatizadas pela imprensa local, que só enfatiza os assassinatos e as guerras de facções por pontos de venda de drogas, têm muitos talentos literários escondidos. Fica subentendido que dá audiência mostrar jovem negro morto a tiros ou preso por matar, roubar, traficar, furtar ou estuprar. Barcellos (2020, p.22) aponta a estereotipação da mídia:

A terceira parte do fato de que ao aparecem na mídia, boa parte das matérias envolvendo os jovens é sobre violência, usando os jovens como principal fator de violência no estado. Além disso, a discussões de pautas sobre políticas públicas para os jovens não são trabalhadas pelos telejornais.

As feiras são um ótimo meio para que estes jovens, oriundos de famílias desestruturadas e economicamente vulneráveis possam mostrar sua produção. É preciso dar voz e vez à literatura feita à margem da margem do cânone e dos padrões acadêmicos.

4.3 Condicionamento pelo Governo do Estado e pelas prefeituras da veiculação da propaganda oficial à divulgação de autores que produzem literatura no Espírito Santo nas emissoras de rádio e televisão

Salvo os programas Um dedo de prosa e SIM para a Literatura, o espaço para divulgação dos livros de escritores que produzem no Espírito Santo é quase nulo. Certa feita, um autor capixaba entrou em contato com a produção de um programa exibido aos sábados com temática cultural, onde queria divulgar o seu novo livro. Ele obteve a resposta que já fizeram uma matéria sobre literatura capixaba. O diretor do

programa era pernambucano.

Apresentadores e produtores, quando dão espaço para um escritor falar de seu livro, é porque ele faz parte do seu círculo de amizade. O autor, muitas vezes não tem dinheiro para pagar uma assessoria de imprensa e ele tem que fazer isso. Escritores fora do círculo de amizade dos comunicadores, ao fazer o follow-up, recebem respostas evasivas dos editores, que lhes fecham as portas. Não obstante serem empresas privadas, pautadas pela livre iniciativa, as emissoras de rádio e televisão precisam seguir o artigo 221 da Carta Magna, que assim diz:

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

- I – preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
- II – promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;
- III – regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

É urgente que haja a regulamentação dos meios de comunicação para que estes cumpram a contento sua função social. Os oligopólios midiáticos tacham a medida como censura e prática ditatorial. Não é o que Ekman e Barbosa (2014) pensam:

Por fim, o simples estabelecimento de uma regulação da radiodifusão não pode ser tachado de cerceamento da liberdade de imprensa ou então de censura porque é isso o que diz e pede a própria Constituição brasileira de 1988, ao estabelecer princípios que devem ser respeitados pelos canais de rádio e TV. No entanto, mais de vinte e cinco anos após

sua promulgação, nenhum artigo de seu capítulo V, que trata da Comunicação Social, foi regulamentado, deixando um vazio regulatório no setor e permitindo a consolidação de situações que contrariam os princípios ali estabelecidos.

4.4 Inclusão de dois livros de autores capixabas nas cestas básicas distribuídas pelas três esferas de poder, financiados por estas últimas

Mais do que matar a fome de alimentos, é necessário matar a fome de saber. Sendo assim, a inserção de duas obras de autores locais corrobora para que as obras circulem. Quando o hábito de leitura é inculcado, a pessoa em situação de vulnerabilidade social tende a não ter mais fome de comida, mas fome de conhecimento. A mesma passa a compreender, por meio dos livros, de sua condição e se conscientiza que é possível quebrar o ciclo de pobreza. Este é o poder empoderador da literatura.

4.5 Priorização na premiação dos editais para produção de longas-metragens e séries que sejam adaptações de obras literárias de autores domiciliados no Espírito Santo

Quando uma obra literária é adaptada para algum formato audiovisual, no período de sua exibição, ocorre um aumento na venda da mesma. A nível local, foi o que aconteceu com os romances *Os incontestáveis*, de Saulo Ribeiro e *Reino dos medas*, de Reinaldo Santos Neves, que virou o filme *As horas vulgares*, dirigido por Vitor Graize e Rodrigo de Oliveira. A nível nacional, ocorreu em relação à quinta adaptação para novela do romance *Éramos Seis*, de Maria José Dupré, como apontam Xavier e Redavam (2019):

Estreada no dia 30 de outubro, a novela homônima foi responsável por alavancar

as vendas do livro que a originou, publicado pela primeira vez em 1943. Dados da plataforma Estante Virtual, que reúne sebos e livrarias, apontaram um crescimento de 67% nas compras do livro somente no mês de outubro, comparando com janeiro. Além disso, do total de aquisições da obra até o momento em 2019, 42% ocorreram entre os meses de setembro e outubro, período da divulgação e início de veiculação da novela.

Por meio dos longas-metragens e das séries, o povo capixaba passa a se enxergar nas produções audiovisuais, onde se manifestam todas as expressões culturais do nosso Estado, desde a polenta de Venda Nova do Imigrante ao congo da Barra do Jucu. Além disso, fomenta a indústria audiovisual capixaba, com contratação de técnicos e artistas locais, e geração de empregos indiretos nos setores secundário e terciário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de apontar os desafios que os escritores que produzem literatura no Espírito Santo enfrentam após viabilizar a publicação de suas obras. Por meio dos questionários aplicados aos escritores por e-mail e analisados à luz do referencial teórico, foram constatados os desafios a seguir:

- Dificuldades na distribuição nas obras de autores que produzem literatura no Espírito Santo, por conta do desinteresse das livrarias de maior porte, que só compram livros de editoras com mais de 150 livros no catálogo, um desafio para uma editora independente, e as livrarias pequenas são penalizadas pelo fisco capixaba em virtude de dois dispositivos do regulamento de ICMS se o livreiro der saída ao livro adquirido por meio de nota fiscal avulsa.

- Dificuldades na divulgação das obras e autores capixabas nos veículos locais. As emissoras comerciais de rádio e televisão raramente fazem entrevistas com escritores em seus programas, salvo se estes últimos forem considerados bestsellers ou terem estreita amizade com os apresentadores ou produtores dos programas. À exceção do Em Movimento, da TV Gazeta, não há nenhum programa em TV aberta que aborde cultura, embora o programa em questão não aborde literatura. As emissoras, nos minutos finais de seus telejornais exibidos às sextas-feiras ou sábados, apresentam a agenda cultural do final de semana, mas não abordam lançamentos de livros, a não ser que seja escrito por uma celebridade.

- Os mecanismos públicos de financiamento da publicação das obras literárias limitam-se tão somente na viabilização da publicação das mesmas, ficando por conta dos autores a distribuição, divulgação e circulação dos livros. São raras as iniciativas estatais para fazer que os livros cheguem aos leitores e não virem um monte de papel empilhado debaixo das camas dos escritores.

Para concluir, seguem algumas sugestões:

- Aos professores de Língua Portuguesa: façam a apresentação dos escritores capixabas, seja por meio de leitura coletiva das obras, seja com palestras dos autores nos estabelecimentos de ensino, além de participar de eventos que promovem estudos sobre os autores de nossa terra, como o Bravos, Companheiros e Fantasmas, organizado pela UFES.

- Ao Governo do Estado, a seu turno, através da SEFAZ: revogue os dispositivos que penalizam os livreiros que dão saída de livros comprados com nota fiscal avulsa

• Ao Ministério Público Federal: considerando que as emissoras de rádio e televisão são outorgas da União, é necessário que o parquet federal faça requerimentos de informações às emissoras no tocante ao cumprimento do artigo 221, nos incisos I, II e III. Caso não cumpram, que seja instaurado inquérito civil;

REFERÊNCIAS

AMORIM, Anaximandro Oliveira Santos. TCC Maxwell. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 27 novembro. 2020.

BARCELLOS, Alice. ENQUADRAMENTO NOTICIOSO: AS JUVENTUDES NOS TELEJORNALIS DA GRANDE VITÓRIA. Vitória, f. 185, 2020 Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14168 DISSERTA%C7%C3%20ALICE%20FINAL.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BOMFIM, Renata. Perguntas para TCC sobre Literatura Capixaba. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 02 set. 2019.

BUBACH, Marcos. Perguntas para TCC sobre Literatura Capixaba. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 31 out. 2019.

CEI, Vitor (Org) et al. Notícias da atual literatura brasileira: entrevistas. Vitória: Cousa, 2020.

EKMAN, Pedro; BARBOSA, Bia. Regulação da mídia não é censura. Carta Capital. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/regulacao-da-midia-nao-e-censura-2340/>. Acesso em: 20 out. 2021.

FAUSTINI, Luiz Paulo. Perguntas para TCC sobre Literatura Capixaba. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 08 out. 2019.

Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria de Estado da Cultura. EDITAL DE SELEÇÃO DE PROJETOS nº 021/2020. Vitória, 2020. Dis-

ponível em: <https://secult.es.gov.br/Media/secult/2020/Edital%20021%20-%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20e%20Difus%C3%A3o%20Liter%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021. LOUREIRO, Regina Menezes. Perguntas para TCC sobre Literatura Capixaba. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 31 out. 2019.

OLIVEIRA, Ivana Passos de; DALVI, Maria Amélia. LIVROS FICCIONAIS PRODUZIDOS NO ESPÍRITO SANTO PARA CRIANÇAS: POLÍTICAS DE (IN)VISIBILIDADE. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 4, p. 89-103, jul/dez 2016. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/146/106>. Acesso em: 20 out. 2021.

REY, Jovany Salles. Perguntas para TCC sobre Literatura Capixaba. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 11 ago. 2019.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. A Literatura feita no Espírito Santo nos últimos vinte anos (1994-2014). Revista Academia Espírito-Santense de Letras, Vitória, p. 25-27, nov 2014. Disponível em: <http://www.programaconviver.com.br/concurso/revista/6-Concurso.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

TAVEIRA, Vitor. Literatura capixaba ganha espaço no YouTube. Vitória, 2020. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/cultura/literatura-do-espírito-santo-ganha-espaco-no-youtube>. Acesso em: 20 out. 2021.

TAVARES, Marcos. 2º QUESTIONÁRIO (TCC) by Maxwell Santos. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 14 abr. 2020.

WANDEKONEN, Chirlei. Perguntas para TCC sobre Literatura Capixaba. Mensagem recebida por <sanmaxwell@gmail.com> em 30 julho. 2019.

PROJETO

EMPREGABILIDADE



Foco no aluno e no seu
futuro profissional

Saiba mais em faep.edu.br/projeto-empregabilidade

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);
2. Resumo em inglês ou espanhol;
3. Palavras-chave: até cinco;
4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;
5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;
6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;
7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;
8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;
9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;
10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;
11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;
12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;
13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;
14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

CONHEÇA OS NOVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Serviço Social
Estética e Cosmética

Para mais informações acesse: faep.edu.br

Grupo Educacional INEQ:

