



TransfomarAção

A prática pedagógica tem sido impactada por mudanças em nosso cotidiano. Estar sempre conectado é o novo paradigma na educação. Acompanhe estas e outras mudanças através de nossa publicação.

Novembro 2020 v.2 n.2

Data de publicação: 20 de novembro de 2020

www.igranabc.com

TransformarAção

N° 2

Novembro 2020

Publicação

Mensal (novembro)

IGRAN ABC

Rua Coronel Alfredo Flaquer, 477 - Centro - Santo

André - SP– Brasil

CEP 09020-031

www.igranabc.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

TransformarAção – Vol. 2, n. 2 (2020) - São Paulo:

IGRAN ABC, 2020 – Mensal

Modo de acesso: <<https://www.igranabc.com/revista-transformaracao>>

ISSN 2675-9306

Data de publicação: 20/11/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

SUMÁRIO

A MULHER NOS VARIADOS SEGMENTOS DA SOCIEDADE

Elaine Solange Santana de Souza.....04

PALMARES: A RESISTÊNCIA QUE FEZ A DIFERENÇA.

Eliane Salvina Lira.....23

A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ARTÍSTICO

Rogério Martins de Oliveira.....45

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Juliana Castilho de Mendonça.....61

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM OU DE “ENSINAGEM”: UM CHOQUE DE NOMENCLATURA

Alzira da Silva.....90

A MULHER NOS VARIADOS SEGMENTOS DA SOCIEDADE

Elaine Solange Santana de Souza

As mulheres tiveram destaque e ganharam espaço em todos os segmentos da sociedade: na arte, na política, no esporte, e em todas as demais profissões antes consideradas somente funções de homem.

1 Música

Chiquinha Gonzaga, compositora brasileira do século XIX, compôs várias peças teatrais e mais de duas mil canções populares, entre elas, a primeira marcha carnavalesca do país: “Ô Abre Alas”. Foi reconhecida como a primeira mulher no Brasil à frente de uma orquestra precursora do estilo chorinho, “A Corte na Roça”.

Figura 1 – Chiquinha Gonzaga



Fonte: Musicabrasilis, 2008.

Os anos 1980, principalmente, foram marcados pela música feminista, feita por mulheres, para mulheres e sobre mulheres. Artistas como Chico Buarque, Rita Lee e muitos outros colaboraram com a causa do feminismo através de seus trabalhos, quebrando ideologias machistas.

2 Esporte

As mudanças de atuação das mulheres também agitavam a sociedade ao redor do mundo e no Brasil na categoria esportiva.

Em 1898, Inglaterra e Escócia se enfrentam, em Londres, na primeira partida de futebol feminino. E dois anos depois, começam a acontecer as primeiras referências na Imprensa Internacional às exibições esportivas femininas. No Brasil, a primeira partida de futebol feminino, acontece em São Paulo, com senhoritas catarinenses e tremembeenses, em 1921.

O futebol sofreu com a intolerância masculina, pois em 1964, o Conselho Nacional de Desportos (CND) proíbe a prática do futebol feminino no Brasil e isto só seria corrigido anos mais tarde, em 1981.

Atualmente, o futebol brasileiro está muito bem representado por uma equipe feminina.

Figura 2 – Atletas da Seleção Brasileira de Futebol Feminino



Fonte: M de Mulher – Abril.com, 2008

As mulheres conquistam o direito de disputar oficialmente as provas olímpicas em 1928, o que resultou na demissão voluntária do Barão Pierre de Coubertin, presidente do Comitê Olímpico Internacional e criador das Olimpíadas da era moderna, por ser bravo opositor à participação feminina.

Maria Lenk, de 17 anos, embarca para Los Angeles como única mulher e mascote da

delegação olímpica, tornando-se a primeira atleta brasileira a participar de uma Olimpíada, em 1932, na natação.

Contudo, entre 1937 e 1945, o Estado Novo criou o Decreto 3199 que voltava a que proibir as mulheres à prática dos esportes que considerava incompatíveis com as condições femininas tais como: “luta de qualquer natureza, futebol de salão, futebol de praia, pólo, pólo aquático, halterofilismo e beisebol”. O Decreto só foi regulamentado em 1965.

Em 1948, a holandesa Fanny Blankers-Keon, 30 anos, mãe de duas crianças, consagrou-se a grande heroína individual da Olimpíada superando todos os homens e levando para sua casa, quatro medalhas de ouro no atletismo. Em 1960, durante o Período Democrático, Maria Esther Andion Bueno, a tenista brasileira, de São Paulo, torna-se a primeira mulher a vencer os quatro torneios do Grand Slam (Australian Open, Wimbledon, Roland Garros e US Open). A ginástica olímpica, quase exclusivamente praticada por mulheres, passa a fazer parte dos

esportes olímpicos, a partir de 1984. Grande vitória feminina.

Nos ringues também é possível encontrar mulheres com garra nos dias atuais.

Figura 3 – Shana Power – campeã nas Lutas Marciais



Fonte: Google, 2008

Na imagem a campeã de artes marciais mistas Shana Power, com 25 anos, treina com o campeão Gareth Mclellan no ginásio de que é coproprietária, o Power House Intensive Training (PHIT), em Joanesburgo, em 28 de fevereiro de 2018 – AFP.

3 Nas artes cênicas / na TV

As décadas de 1980 e 1990 marcaram os quadros de televisão com programas de entrevistas e seriados que abordavam o tema da violência à mulher e mercado de trabalho. Programas como “TV Mulher” e “Malu Mulher” mostravam a vida dentro e fora do lar, com referências ao casamento, em meio a conflitos conjugais, e a relação entre o mercado de trabalho e o sexo feminino.

Figura 4 – Programas “Malu Mulher” e “TV Mulher”



Fonte: Memória Globo, 2008

O programa *Malu Mulher* retratava a condição da mulher brasileira no final dos anos 1970, através do cotidiano de Maria Lúcia Fonseca, a Malu, uma

socióloga paulista, divorciada e mãe de uma menina de 12 anos. Em contrapartida, *TV Mulher* era um programa de variedades voltado para o público feminino e apresentado por Marília Gabriela e Ney Gonçalves Dias, até março de 1986.

Atualmente, pode-se assistir ao novo programa “TV Mulher”, no canal de televisão fechado, que segue o mesmo perfil do programa apresentado no passado, porém com uma temática atualizada e com diálogo mais claro e direto, sobre a condição da mulher na sociedade atual. O que comprova que o espaço conquistado pela luta feminina ainda está em alta.

Outro seriado que retratava muito bem a situação da mulher frente ao feminicídio foi “Quem ama não mata”. Nele a sociedade podia observar o crime de homicídio camuflado sob a desculpa da legítima defesa da honra e de crime passional.

São muitos os programas com temática feminina, atualmente. Todos com enorme visibilidade na mídia e com grande número de

espectadoras que interagem com as apresentadoras, por meio de telefone, whatsapp, email, etc.

Figura 5 – Programa “Saia Justa”



Fonte: Gente.ig, 2008

Programa *Saia Justa* exibido na TV fechada, conta com mulheres de grande expoente na sociedade brasileira atual: Pitty, Mônica Martelli, Gaby Amarantos, Ingrid Guimarães e Astrid Fontenelle. O programa explora o protagonismo feminino e debates de forma não monotemática. O programa traz diferentes assuntos, para alcançar a

todos os tipos de mulheres, sejam elas brancas, negras, casadas, solteiras, jovens ou não.

Figura 6 – Programa “Mulheres”



Fonte: Gente.ig, 2008

Programa Mulheres apresentado por Regina Volpato Parte da grade da TV Gazeta, “Mulheres”, que estreou em 1980 e é o programa mais antigo da televisão brasileira neste estilo, é referência quando o assunto é abordagem feminina.

Outro programa de destaque que aborda o cotidiano feminino é o *Encontro*. O Programa Encontro com Fátima Bernardes aborda variados temas, mas ganha destaque por trazer

frequentemente questões, muitas vezes vistas com tabus e preconceitos, do universo feminino.

Figura 7 – Programa “Encontro”



Fonte: Gente.ig, 2008

4 Política

O Brasil ocupa o 154^o lugar no ranking de 193 países no gráfico de igualdade entre os gêneros e a participação de mulheres no Parlamento. Com esses dados, não é surpresa pra ninguém que a primeira presidente feminina no Brasil só foi eleita em 2010.

Figura 8 – Posse da presidenta Dilma Rousseff



Fonte: epochtimes.com.br, 2008

Figura 9 – Posse da Prefeita Erundina



Fonte: Revista Época, 2008

Figura 10 – Posse da Prefeita Martha Suplicy



Fonte: Jovem Pan, 2008

5 Fotografia

A celebrada fotógrafa da Agência Magnum, Susan Meiselas, mostra as sutilezas do olhar feminino em meio a conflitos de toda espécie: Strippers, guerrilheiros, crianças sozinhas, idosos em ruas desertas, mulheres e meninas.

Figura 11 – Susan Meiselas



Fonte: Google, 2008

No meio das guerras do cotidiano (tanto as visíveis quanto as invisíveis), um olhar feminino enxergou mais fundo. Sua obra é rica em detalhes que antes só podiam ser discutidos entre homens. No entanto, Susan expõe a visão feminina da guerra, das dores da infância e adolescência até a maturidade, focando na feminilidade.

Considerações importantes

A luta das mulheres ao longo das muitas décadas resultou em muita transformação e progresso na trajetória do sexo feminino na sociedade do mundo inteiro, o acesso à educação, ao voto, ao trabalho remunerado, a integridade do seu corpo e muitas outras vitórias. Mas ainda há muito mais a percorrer, a lutar, a conquistar progressivamente, em todos os segmentos da sociedade.

Hoje é muito comum perceber famílias nas quais os homens estão assumindo a manutenção do lar e o cuidado com as crianças. O que leva a crer que o progresso na trajetória feminina ainda está crescendo.

Independência financeira e reconhecimento no mercado de trabalho, de fato, são motivos de orgulho para as mulheres, mas ainda há muito trabalho pela frente. É necessário lutar pelo fim de preconceito e discriminação em relação à competência feminina. Também deve ser constante

a luta contra todo tipo de violência contra as mulheres, que é, sem dúvida, uma das formas mais generalizadas de violações de direitos humanos.

Conscientizar até mesmo as próprias mulheres do que são as diversas formas de violência as quais elas podem estar sendo submetidas no espaço doméstico: psicológica, sexual, física, moral, enfim. E a problemática da violência à mulher é tão pungente que se torna obrigatória a implementação, por parte dos Estados, de estratégias públicas para a prevenção da violência e apoio às vítimas. Daí a criação de órgãos que cumprem esse papel na sociedade. E orientar as vítimas da violência é zelar pelos Direitos Humanos e valorizar, no espaço da Saúde, a efetivação desses Direitos.

Referências

ALMEIDA M. G., Costa N. F. P. Atitude contra a violência. Protocolo de Assistência à Saúde Sexual e Reprodutiva para mulheres em situação

de Violência de Gênero. Rio de Janeiro, BEMFAM, 2001.

BRASIL. Senado federal. Subsecretaria de Pesquisa e Opinião pública. Relatório de Pesquisa: violência doméstica contra a mulher. Brasília. 2005. Disponível em www.pflmulher.org;RelatorioViolenciaContraMulher, acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 11.240, de 7 de agosto de 2006. **Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Brasília: Câmara dos Deputados; 2006.

_____. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde:** relatório final. Brasília, 1986 (a). Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf. Acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 25 de jun. 1986 (b). Disponível em: <http://www.portalcofen.gov.br/2007/materias.asp?ArticleID=22§ionID=35>> Acesso em janeiro/2020.

_____. Lei nº. 11.340, **Lei Maria da Penha,** de 7 de agosto de 2006. **COMPROMISSO E ATITUDE.** Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/>. Acesso em Janeiro/ 2020.

**GENTE. Disponível em: Gente -
iG @ <https://gente.ig.com.br/tvenovela/2019-03-08/programas-tv-multiplicidade-feminina.html>.
Acesso em Janeiro/2020.**

GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S.; SILVA, C. F. R. da. Violência contra a mulher: uma questão transnacional e transcultural das relações de gênero. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

GROSSI P. K.; TAVARES F. A.; OLIVEIRA S. B. **A rede de proteção à mulher em situação de violência doméstica: avanços e desafios**. *Athenea digital*, n.14, 2008. Disponível <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/Article/120298/0>>. Acesso em janeiro/2020.

GUIMARAES, I. Violência de Gênero. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Brasília. 2004.

IPEA **Instituto de pesquisa econômica aplicada**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil.htm acesso em janeiro/2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Prevenção e Tratamento dos agravos Resultantes da violência sexual contra as mulheres e adolescentes**. Norma técnica. Ministério da Saúde, 1ª. Edição. Brasília. 1999.

REDE NACIONAL FEMINISTA DE SAÚDE E DIREITOS REPRODUTIVOS. **Protocolo de**



atendimento à mulher em situação de violência.
Encarte JORNAL DA REDESAÚDE - Informativo da
Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos
Reprodutivos, n. 19, nov. 1999.
www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica acesso em
janeiro/2020.

PALMARES: A RESISTÊNCIA QUE FEZ A DIFERENÇA.

Eliane Salvina Lira

No século XVI, a colônia ficou sobre o domínio holandês e a confusão reinante que imperava facilitou a fuga de inúmeros escravos. Esses se viam no meio do conflito, umas vezes aprisionados pelos holandeses e outros resgatados pelos portugueses que nem sempre eram seus senhores, isso fez com que a vigilância que os senhores exerciam sobre seus cativos se tornasse frágil e possibilitou inúmeras fugas.

Foram seis anos de contínuas guerras, e nesse período as fugas atingiram um número considerável e uma vez nas matas se congregavam em bandos infligindo grandes perdas as tropas enviadas, em sua perseguição.

São unânimes os historiadores ao se referirem ao surgimento de palmares por volta do século XVI.

“Os negros escravos de Pernambuco, cansados de sofrer torturas, vítimas da extrema crueldade dos “senhores de

engenho”, a partir do ano de 1600, começaram a fugir para a Serra da Barriga, onde se entrincheiraram e formaram o Quilombo de Palmares” (Fontoura, 1985, p. 21).

Fugidos dos engenhos de Pernambuco, os negros chegaram à Serra da Barriga¹ bem no interior do atual Estado de Alagoas. Por ser região de solo fértil e vegetação abundante, com extensos palmeirais, seus novos habitantes, chamavam-na Palmares, um lugar de difícil acesso, planalto, portanto, em localização que os privilegiava quanto à vigilância. Palmares um dos quilombos mais antigos, e desde seu princípio já representando uma organização, e de onde saiu o representante que melhor simboliza a luta de um

¹ A Serra da Barriga fica a cerca de 9 km do município de União dos Palmares, situado a 9 quilômetros de Maceió, capital do estado de Alagoas. Faz parte do Planalto Meridional da Borborema, unidade geomorfológica que compreende terrenos cristalinos submetidos à ação de clima quente e úmido e ocupa uma área verde de aproximadamente 27,97 km².

Foi para as matas fechadas da Serra, que alcança 500 metros de altitude, que milhares de negros escravizados rebelados fugiram durante o período de dominação portuguesa e holandesa. Lá viveram mais de 20 mil pessoas, entre 1597 a 1695. Disponível em http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=96 Acesso 05/05/2019.

povo em busca de sua liberdade e fuga da opressão. “Zumbi dos Palmares”, chefe das armas, seu nome Zumbi significa “o deus da guerra”

Em 1655 foi trazido pelos soldados um recém-nascido e entregue aos cuidados do padre Antônio Melo, da vila de Porto Calvo, tornou-se coroinha, e aos 15 anos fugiu de volta para Palmares onde adotou o nome africano de Zumbi (História do Brasil, 1997, p. 241)

Palmares, ao que tudo indica, surge após 1585 pois entre os relatos de senhores donos de escravos não há menção, nos anos anteriores.

No final do século XVI o quilombo dos Palmares aparece já mencionado como uma organização causando temor aos defensores da coroa e a ordem escravocrata vigente.

As primeiras referências a fugas e a constatação de que os fugitivos já tinham uma sustentação, apoio e portanto, poderiam causar problemas aparece em uma carta escrita pelo

padre Pero Rodrigues, da companhia de Jesus em 1597.

“Os primeiros inimigos são os negros de Guiné alevantados, que estão em algumas serras, de onde vêm a fazer assaltos e dar algum trabalho, e pode vir tempo em que se atrevam a acometer e destruir as fazendas, como fazem seus parentes na Ilha de São Tomé” (apud:Alves, p. 5, 1988).

Não estava errado o padre, com o tempo esses negros se organizaram e conseguiram derrotar numerosas forças militares enviadas contra eles.

Organizados os quilombolas, passam a cultivar o plantio de alimentos e a criação de animais para a sua sobrevivência. Faziam uma espécie de comércio com pequenos comerciantes das vilas próximas, esses lhes forneciam produtos agrícolas e artefatos cerâmicos em troca de armas, maquinário agrícola e outros bens que não era possível se produzir, apesar de haver estes contatos, as relações entre eles não poderiam ser

entendidas como atos de bondade e reciprocidade. O que ocorriam, é que os quilombolas por estarem situados em uma região de solo extremamente fértil, produziam uma grande quantidade de alimentos, que para os comerciantes eram vantajosos adquirir, e os negros por necessidade de se defender necessitavam de armas e outros objetos.

Com o tempo, a aldeia começou a receber mulheres conseguidas nos assaltos contra as vilas próximas, a notícia de que havia uma região onde os negros viviam livremente, percorreu as fazendas, e Palmares passou a figurar no imaginário dos escravos que desejavam a liberdade, à meta a ser alcançada, uma verdadeira obsessão. Conseqüentemente a vigilância nos engenhos foi reforçada, os castigos dos negros capturados tornaram-se mais severos, mas a expectativa de uma vida livre recompensava todos esses possíveis sacrifícios.

Palmares parecia um lugar desorganizado e confuso, em análise dos que ali não residiam,

mas não era, apesar de ser composto por grupos de diferentes costumes, existia uma hierarquia.

Ali, em um total de quase 20.000 negros, reuniam-se grupos oriundos das diversas regiões da África, com diferentes costumes e dialetos a grupos nascidos no Brasil e já marcados pela cultura dos brancos, seu comandante provindo de família nobre da África. *“Vindo das terras de Luanda tempos depois, um navio negreiro trazia o neto de Zambi, Ganga-Zona, libertado e conduzido a Palmares” (Peppe, 2005, p.15).*

Ao lado desses negros, embora em número bem restrito, moravam ainda índios ex-escravos, mestiços e até alguns brancos, entre os brancos que ali habitavam havia uma mulher. Ana Ferro de relativa importância, estando presente nas negociações de paz entre o rei Ganga-Zumba e o governador da capitania de Pernambuco Pedro de Almeida em 1678, que representava a vontade dos comerciantes brancos locais. Neste tratado o rei se comprometia a depor as armas e não promoveriam mais fugas em troca de liberdade, ocupação das terras e da autorização para o comércio na região,

Zumbi era contra a esse pacto, por supor que não seria cumprido por parte dos brancos.

A substituição do governador por um outro governante D.Ayres de Souza e Castro e a traição dos brancos às negociações não se firmam e os negros mais exaltados, que desde o início eram contrários ao acordo, agora vêm confirmadas as suas desconfianças tendo como consequência à morte do rei e a chefia do quilombo passa a Zumbi.

Os quilombolas de Palmares, estavam organizados em dezenas de mocambos, isto é, aldeias distanciadas umas das outras, com vida quase independente e com chefes próprios, tendo inclusive como chefe uma mulher acotire. A princípio, estes chefes haviam pertencido à nobreza na África, aos poucos, porém, e por força das circunstâncias, os mais fortes, os mais capazes, foram-se impondo e assumindo a liderança. Embora cada mocambo, tivesse sua própria organização dois fatores os uniam: o código de justiça, embora bem primitivo, que

punha com a morte o crime, o roubo e a fuga; e o sistema de defesa com base em postos de observação, espalhados em lugares estratégicos da região.

Em seus tempos áureos, Palmares chegou a estender-se por mais de 60 léguas, em vasta zona de florestas, numa faixa de terra paralela ao litoral que ia do cabo de Santo Agostinho às margens do rio São Francisco. Era uma região de florestas e banhada por inúmeros rios, porém de difícil acesso, o que facilitou a sua defesa até o fim do século XVII.

Foram muitas, as investidas contra Palmares, entre elas estão 2 por holandeses 14 luso-brasileiras.

Holandesas:

Rodolfo Baro, 1644

João Blaer, 1645

Luso-Brasileira:

Zenóbio Accioly de Vasconcelos, 1667.

Antonio Jácome Bezerra, 1672.



Cristóvão Lins, 1673.

Manuel Lopes 1675.

Fernão Carrilho, 1676.

Fernão Carrilho, 1677.

Gonçalo Lopes, 1679.

André Dias, 1680.

Manuel Lopes, 1682.

Fernão Carrilho, 1686.

João de Freitas da Cunha, 1684.

Fernão Carrilho, 1686.

Domingos Jorge Velho, 1692.

Domingos Jorge Velho, 1694.

Seus principais líderes foram Ganga Zumba e Ganga Zona, chefes de mocambos que se destacaram na defesa contra as primeiras expedições luso-espanholas e mais tarde holandesas, e tios daquele que chegou a ser o maior chefe dos Palmares, misto de guerreiro, rei e deus, que se tornaria um mito “Zumbi”. As primeiras expedições organizadas e enviadas pelos holandeses, data de 1644 à frente dessa expedição estava Rodolfo Baro, foi nessa época em que os holandeses ocuparam Pernambuco,

mas não obtiveram sucesso. Estes, viram-se rechaçados pelos quilombolas, sendo que apenas pela escassez e pela deficiência das armas usadas pelos negros puderam os holandeses livrar-se de um massacre total. Os portugueses se preocuparam em combater os palmarinos, e de 1648 a 1688 foram realizadas infrutíferas expedições, destinadas a destruir aquele reduto. Enquanto isso, Palmares crescia numericamente, e mantinha comércio com as Vilas de Sirinhaém, Penedo, Porto Calvo e Alagoas. O quilombo fornecia produtos agrícolas, caça, pesca e cerâmica, em troca de ferramentas, instrumentos agrícolas e armamento. Aos poucos, de simples reduto de escravos foragidos, Palmares tornou-se um centro de resistência contra a escravatura, em pleno século XVII.

Como pode-se observar a partir do mapa a região apresentava e ainda apresenta grandes desafios.



Disponível: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Dossie_serra-da-barriga.pdf (acesso em 05/05/2019)

Em Palmares os negros eram considerados homens livres, desde que satisfizessem certas exigências. Se o escravo viesse foragido, era imediatamente considerado homem livre, podendo escolher o mocambo em que desejava viver; se chegasse, porém, raptado pelos homens do quilombo, continuaria escravo da comunidade até que se conseguisse mais habitantes para o quilombo.

Após a Insurreição Pernambucana, embora os holandeses tivessem sido expulsos, o governo de Pernambuco não contava ainda com recursos suficientes para combater os quilombolas, e os próprios fazendeiros de Alagoas (atual Cidade de Marechal Deodoro), Porto Calvo e Sirinhere assinaram um tratado de União Perpétua na tentativa de organizar uma tropa para atacar Palmares, sem nada conseguir de positivo.

Em 1669 o governador de Pernambuco, Bernardo de Miranda Henriques, determinou com o objetivo de pôr fim à fama do quilombo, que todo negro recapturado fosse vendido para outras capitanias no sul do país.

A primeira vitória contra os quilombos foi conseguida pelo Tenente Antônio Jacomé Bezerra, que chefiando uma expedição enviada em 1617 pelo governador de Pernambuco, Fernão Sousa Coutinho conseguiu prender 200 palmarinos. No ano seguinte, à frente de 600 homens bem armados e abastecidos para seis meses, o já então Coronel Jacomé Bezerra voltou a atacar, conseguindo destruir vários mocambos e incendiar lavouras.

Apesar de vencidos, os negros não se amedrontaram, e num contra-ataque, dizimaram parte da tropa de Bezerra, que foi obrigado a voltar.

Outras expedições foram organizadas, entre as preparadas e chefiadas por Fernão Carrilho, estas obtiveram consideráveis vitórias, embora, não tivesse conseguido exterminar os quilombolas. Apesar de já estarem menos poderosos, os negros continuaram a fazer frente aos ataques inimigos. *"Fernão Carrilho, comandante de várias expedições aos Palmares", propondo-se em 1681 para capitão do Ceará. (Carneiro, p. 34).*

Esse chega a propor-se em 1681 para capitão no Ceará considerando-se merecedor da nomeação devido suas investidas a Palmares.

Em 1687, o novo governador, João da Cunha Souto Maior, por sugestão do Conselho Ultramarino, recorreu ao bandeirante Domingos Jorge Velho para dar fim à confederação dos negros. A tarefa era tão difícil, que só no governo de Caetano de Melo e Castro, em 1693, ou seja, seis anos depois e que Domingos Jorge Velho marchou contra os Palmares. A primeira investida não surtiu o resultado esperado: os homens de

Jorge Velho esperavam uma caçada e encontraram luta, guerra dura. Ao atacarem o principal mocambo do quilombo, o "Macaco", sofreram a resistência de Zumbi, que impôs aos atacantes grandes perdas. Morreram neste combate cerca de 800 homens de ambas as partes. Jorge Velho retirou-se para Porto Calvo, sugerindo ao governador que se formasse um grande exército. Chefiados pelo Capitão-Mor Bernardo Vieira de Melo e pelo Sargento-Mor Sebastião Dias, 6.000 homens, entre forças regulares e voluntárias, reuniram-se aos paulistas de Domingos Jorge Velho, marchando contra Palmares. Para dar combate à Cerca do Macaco, onde se concentravam os negros de Zumbi, Jorge Velho mandou construir um grande cercado de 600 metros de comprimento, e defendidos os dois lados por obstáculos, desenrolou-se a batalha. A luta foi difícil, todos os tipos de armas foram utilizados, e até água fervente foi usada pelas mulheres palmarinas, na defesa do mocambo.

Os ataques de 23 a 29 de janeiro de 1694 ao reduto negro mostraram a necessidade de ser

usada a artilharia, então requisitada de Recife. Aos poucos, os negros foram cercados, ficando sem contato com o exterior, tendo às costas um enorme precipício, Jorge Velho pensava vencê-los pela fome e sede. Finalmente, a 6 de fevereiro de 1694, os tiros de canhões abriram brechas na cerca do mocambo e os soldados invadiram a praça, obrigando os negros a tentar escapar por uma única saída junto ao precipício para não serem presos muitos se suicidaram. Mesmo ferido, Zumbi conseguiu fugir e só foi aprisionado quase dois anos depois, esse episódio deu origem

É lenda de que Zumbi teria cometido suicídio, apesar dos rumores de sua morte as autoridades exigiam uma prova de que havia morrido

Zumbi era mesmo um grande guerreiro, digno de admiração e merecedor das honras que lhes prestavam, os negros que se arriscavam constantemente para chegarem lá na busca da liberdade, ele servia como inspiração. “Zumbi”, general de armas e sobrinho do rei nas formas de governo do quilombo de palmares.

“O quilombo era um constante chamamento, um estímulo, uma bandeira para os negros escravos das vizinhanças – um constante apelo à rebelião, à fuga para o mato, à luta pela liberdade. As guerras nos Palmares e as façanhas dos quilombolas assumiram caráter de lenda, alguma coisa que ultrapassava os limites da força e do engenho humanos. Os negros de fora do quilombo consideravam “imortal” o chefe Zumbi - a flama da resistência contra as incursões dos brancos.”
(Carneiro, p. 16).

Após a fuga, Zumbi ficou refugiado em uma gruta enquanto se recuperava. Uma tropa local dos arredores de São Francisco, hoje Penedo em Alagoas emboscaram um dos bandos de Zumbi em setembro de 1695, como era de costume os sobreviventes deveriam ser encaminhados para Recife, nesse caso o sobrevivente era o mulato Antonio Soares chefe do bando e único sobrevivente. No caminho, se depararam com um Capitão Paulista André Furtado de Mendonça, que vendo a importância daquele prisioneiro, não deixou

por menos, interveio e tomou o prisioneiro para si, obstinado pela captura de Zumbi, conseguiu obter a localização onde ele estaria. As torturas que Antonio Soares sofreu não foram poucas, pois, o líder podia confiar em sua gente. Do confronto das tropas de André Furtado de Mendonça e dos companheiros que o acompanhava, restou apenas um sobrevivente Banga, que após o término da peleja, foi usado para identificar o corpo do companheiro, era então 20 de novembro de 1695. O esconderijo era na serra Dois Irmãos, numa garganta perto da cachoeira do Rio Paraíba. Com Zumbi estavam vinte de seus homens pois sua família já tinha sido mandada para outro lugar a fim de os proteger. Para não haver dúvidas quanto aquele alguém tinham capturado foi chamado para o reconhecimento seu antigo amo e tutor, o padre Antônio Melo, reconhecido e sem haver dúvidas o corpo do “herói de Palmares” levado para Porto Calvo. Seu corpo franzino exibia quinze ferimentos à bala e muitos de lança, seu membro (pênis) cortado e enfiado na boca, também lhe faltava um olho e a mão direita. A câmara de Porto Calvo mandou que lhe cortasse a

cabeça e a enviassem a Recife. O governador Caetano de Melo e Castro ao recebê-la mandou que a pusesse enfiada em um pau, em praça pública para satisfazer os ofendidos e queixosos e aterrorizar os negros, para que não houvesse dúvidas que tinha morrido seu, herói pois os escravos o viam como imortal. Em um combate com uma tropa paulista chefiada por Manuel Lopes, Zumbi ficou coxo da perna esquerda no auto, de reconhecimento esse detalhe era confirmado como prova da autenticidade de sua morte.

“O Zumbi, nessa retirada, se revelou um chefe consciente dos seus deveres. Foi um dos últimos a abandonar o reduto do Macaco e, nos combates, levou duas pelouradas das sentinelas. Mas certamente encontrou o caminho da fuga”. (Carneiro, p. 23).

Destruir Palmares não era apenas uma questão de honra em certo ponto se torna prioridade pela exuberância das terras que os negros ocupavam sendo unânime a opinião de

que as terras eram as melhores de toda a capitania de Pernambuco. Pelos serviços prestados ao governo, Domingos Jorge Velho recebeu 1.526 quilômetros quadrados de terra. Para impedir a restauração do quilombo, foram distribuídas sesmarias aos que combateram os quilombolas, fundando-se diversas povoações. Nos últimos tempos da escravidão surge um outro tipo de quilombo, os quilombos abolicionistas, estes ficavam localizados próximos dos centros urbanos.

Fontes

ARAUJO, Ubiratan Castro de. *Viagem à escravidão*. Revista Nossa História, Ed. Vera Cruz. Ano 1/ n. 3, p. 74 – 80, 2004.

DAIBERT, Robert Junior. *Sob o manto de Isabel*. Revista Nossa História, Ed. Vera Cruz. Ano 1/ n. 12, p. 31 – 36, 2004.

LOPES, Reinaldo. *Zumbi o grito forte de Palmares*.
Revista Aventuras na

História: Ed. Abril. Ed. 27, p. 28 – 35, 2005

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *Á sombra
da escravidão*. Revista Veja, Ed.Abril. 15 de Maio
de1996.

JORNAIS:

O Estado de São Paulo. Coleção Help!, p. 241, 1997

Pesquisa on-line:

1. [www.aventurasnahistoria.c
om.br](http://www.aventurasnahistoria.com.br)
2. www.brasile scola.com.br.

Referências Bibliográficas

ALVES, Castro. *Os Escravos*, São Paulo, editora
Germape, 2002.

CARRIL, Lourdes. *Terra de Negros Herança de
Quilombos*: Ed. Scipione, São Paulo,1997.

CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares (1630
– 1695)*, Ed. Brasiliense LTDA, São Paulo, 1947.

FONTOURA, Amaral, *Calendário Cívico Brasileiro 2^a semestre*, São Paulo, 8^a edição, 1991. coleção Moral e Cívica vol:3^a. _____, *Calendário Cívico Brasileiro 1^a semestre*, São Paulo, 7^a edição, 1985. Coleção Moral e Cívica vol:2^o.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*, São Paulo, editora Global, 49^a edição, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*, São Paulo, editora Contexto, 2002. (Repensando a História).

GORENDER, Jacob. *A Escravidão Reabilitada*, São Paulo, editora Ática, 1991.

Series temas.

JONES, A .H. M, *O Mundo Romano*, Rio de Janeiro, editora Zahar, 1968, (organizador J.P.V.D. Balsdon).

LODY, Raul. *Candomblé Religião e Resistência Cultural*, São Paulo, editora Ética, 1985. Series princípios.

NEQUETE, Lenine. *Escravos e Magistrados no Segundo Reinado*, Brasília: Fundação Petrônio Portela, 1988.

PEPPE, Maria Aparecida. *história e Resistência*, São Paulo, editora Scortecci 2005. (organizador Everaldo de Oliveira Andrade).



REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: negro~não negro e/ ou branco não-branco*, São Paulo, editora Altana, 2002. (Coleção Identidade).

RUFINO, Alzira. *Racismo Contemporâneo*, Rio de Janeiro, editora Takano, 2003 (organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano cidadania).

A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ARTÍSTICO

Rogério Martins de Oliveira

Duas definições de são aplicadas à Arte-Educação, a primeira vem da construção do objeto, a segunda designa a educação para a contemplação da estética, segundo CASTANHO (2005, pág. 2) ambas devem andar juntas:

Consideraremos aqui, quando falarmos de educação artística e educação estética, o desenvolvimento de uma atividade original do ser humano ligada ao belo, ao agradável, à fruição, às emoções, mas ligada também a outros aspectos da vida, porquanto é a totalidade das faculdades humanas que está presente no ato da criação ou da apreciação do objeto criado.

Em sua pesquisa a autora apresenta várias vertentes da arte, que devem ser mostradas, trabalhadas com o aluno nas aulas de educação artística, e isso requer que ele tenha conhecimento

das técnicas usadas em cada uma, pois todas apresentam “conteúdos relevantes”.

CASTANHO (2005, pág. 9), afirma que o desenvolvimento do potencial cognitivo pode fazer um indivíduo um cidadão criativo e transformá-lo num ser social consciente de seus direitos e deveres.

Para conceituar esse termo letramento BARIZON (2011, PÁG.59) recorre a SOARES (2005, pág. 19) que afirma “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

“Para esta mesma autora uma pessoa letrada é alguém que “se apropria da leitura e escrita”, um indivíduo que “além de ser alfabetizado, domina a leitura e a escrita, bem como é capaz de interpretar, analisar e compreender o mundo e seu contexto”. (SOARES, 20015, pág. 19, *in* BARIZON 2011, pág. 59).

Para KLEIMAN (2005, pág. 5, *in* BARIZON (2011 pág. 59) a palavra letramento foi erroneamente

entendida como um método de ensino da leitura e da escrita no Brasil “primeiro a letra, depois a sílaba (letra+mento)”.

Outro equívoco foi aplicar a idéia de letramento em diversas áreas do conhecimento: “Didática, Linguística, Sociologia, Psicologia, Antropologia, História da Leitura, com intenção inicial de desvincular o estudo da língua escrita na escola e marcar o caráter ideológico da utilização desses instrumentos em seus aspectos e impactos na sociedade. (BARIZON, 2011, pág. 59).

Na opinião de KLEIMAN (2005) letramento não é um método, já que não é uma habilidade que pode ser ensinada ou mesmo uma capacidade adquirida, mesmo porque segundo a mesma, habilidades são rotinas de como fazer e enquanto as competências são as capacidades concretas para realizar algo. (BARIZON, 2011, pág. 59).

Neste contexto a criança da mais tenra idade utiliza a arte nas brincadeiras com dança, canto, pintura e desenho, para compor o seu letramento

artístico, de acordo com CAMPOS, TEIXEIRA e GOELZER (2012):

A arte na infância propicia a criança, a dar início à coordenação das expressões partindo da composição do seu mundo, por meio da percepção. A criança, por meio do fazer, reordena elementos extraídos da realidade, organiza-os, cria situações imaginárias, elaborando seu conhecimento sobre o mundo físico e social. (pág. 1).

Estes autores explicam que por meio da ludicidade a criança seleciona articula experiência e valores sócio históricos e vai desenvolvendo seu aprendizado e personalidade, nessa conjuntura é evidente a profunda relação existente entre a escola, a criança e o mundo que a cerca.

A escola caracteriza-se como um espaço sociocultural responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura numa articulação orgânica com o contexto social em que está inserida. A todo tempo a escola eferve seu multiculturalismo, CANDAU (2016, pág. 3), afirma que isto deve ser visto como uma vantagem pedagógica,

isto proporciona projetos divergentes, em diferentes linhas do modo de ser, pensar, agir o diálogo e a formação humana.

A autora faz uma crítica quanto ao modelo escolar, que mantém uma dinâmica de organização com base no tempo e espaço, para homogeneizar e padronizar a sociedade. Para superar este rigor pedagógico, ela indica “construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje”. (pág. 7).

Um caminho poderia ser o ensino da Arte para todos que foi implantado no Currículo Escolar pela lei nº 5.692/71, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), no art. 26 § 2º que dispõe: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, referendado pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que visa ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

Na atualidade limita-se o ensino da Arte em duas aulas semanais, na maioria dos casos voltada para a formação teórica, mesmo com esta ressalva tem proporcionado ampliação da leitura do contexto e da realidade que cerca o aluno.

MARQUES E BRASIL, (2014, pág. 20 -22), endossam CANDAU e reforçam que a Arte deve ser ensinada por meio da experimentação, eles afirmam que cada linguagem artística que o aluno conhece, vivencia, compreende (timbre, ritmos, dança, expressão, manufatura, cores e estilos), transforma o seu ponto de vista sobre o mundo e pode levá-lo a se transformar num ser mais pleno, engajado na sociedade.

Para que este desenvolvimento aconteça é oportuno que a escola fomente e crie projetos educativos em Arte e busque parcerias com geradores de cultura como os museus, onde o educando tenha acesso às diferentes manifestações culturais, que podem propiciar transformações sociais no modo de vida e na situação estética do espaço em que o homem está inserido.

O PROFESSOR DE ARTE COMO MEDIADOR DE CONHECIMENTO

BARIZON (2011, pág. 34), explica a aprendizagem pelo repasse sócio histórico do por meio da interação com o *habitat*, segundo ela “Acontece diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no âmbito social, pela na interrelação com o outro, resulta na aquisição de informações, habilidades, atitudes, valores entre aquele que ensina e aquele que aprende” Vygotsky definiu Zona de Desenvolvimento Proximal:

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p. 112, *In*. BARIZON, 2011, pág. 34)

Segundo BARIZON (2011, pág. 34) a ZPD é o espaço cognitivo situado entre a aprendizagem real (o que o indivíduo já domina e realiza sem auxílio de

outros agentes) e o “nível de desenvolvimento proximal definido pelas funções superiores que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Para a autora este é o momento em que o professor deve focar sua atenção “dificuldade do aluno”: observar como aluno resolve as questões propostas, o seu grau de autonomia para lidar com a dúvida, por exemplo, se ele busca auxílio com outros colegas de classe ou com o próprio professor.

BARIZON (2011, pág. 50) afirma que o aluno “passa a maior parte do tempo realizando atividades que envolvem novos conteúdos, não havendo muito tempo para que possa exercitar suas estratégias de aprendizagem aplicadas aos conceitos aprendidos”, muitas vezes ele fica na dependência das dicas do professor, isso demonstra que a aprendizagem anterior ainda não foi interiorizada para o novo conteúdo. Para que o professor tenha êxito em seu trabalho ela indica:

- Planejar o ano letivo conteúdo e estratégias de ensino

- Objetivar as metas que devem ser alcançadas ao final de cada conteúdo
- Amarrar o conceito ao conteúdo a ser trabalhado
- Definir com os alunos regras de convivência
- Discutir com os alunos os critérios de avaliação periódica
- Apresentar tarefas contextualizadas que visem o interesse do aluno
- Ensinar um modo de fazer ou técnica de trabalho cada vez
- Relembrar o aprendizado anterior para criar autoconfiança no aluno
- Proporcionar atividades em que o aluno possa aplicar seu conhecimento

Promover momentos de interação e troca de experiências por meio de trabalhos em grupo

Além de mediar a aprendizagem o papel do professor/educador na atualidade foi ampliado com uma série de atribuições, como fazer com o aluno tenha interesse pela aula, que deseje aprender determinado conteúdo, propor reflexões sobre o todo, Como afirmam

MORAES e BERNADELLI em artigo de (2017): “O bom educador não

Ô mais o mesmo de antes. Transformou-se em um profissional que necessita estar em sintonia com a nova realidade em diferentes ambientes escolares.”

Este novo profissional da Educação estar receptivo às novas ideias, reconhecer a capacidade e sapiência do seu aluno, dar-lhe voz e liberdade de expressão, isto segundo as autoras promovem a participação ativa dos alunos, conscientes do longo percurso que é a aprendizagem e a construção do conhecimento.

MORAES e BERNADELLI (2017) orientam que o professor deve exercer sua liderança para alcançar suas metas para que sua aula seja de fato formadora. Para estas autoras a aula de um “bom educador” deve oportunizar a troca de experiências e a interação entre as pessoas, ter os demais conteúdos “muita leitura por parte do aluno, interação escrita, flexibilidade quanto ao estudo, maior responsabilidade e disciplina do discente”. Nas suas palavras:

Mais ainda o interesse e organização do aluno; autodisciplina, ter ao seu alcance a diversificação e atualização do material didático, sobretudo, constituir-se no acompanhamento, motivação e preparo do professor. Não devemos esquecer que, em resumo, a aula é um sistema aberto, flexível, com práticas individuais e coletivas, que respeita o ritmo de trabalho de cada um. (MORAES e BERNADELLI, 2017, S/N).

Na contemporaneidade além da liderança, o papel do professor se intensificou como mediador do conhecimento, isto porque a aprendizagem na aula tem se tornado um processo de interação: seja entre aluno e livro didático, seja aluno e tecnologia. BARIZON (2011, pág. 125) afirma que o homem “diferentemente dos animais” cria formas de interação para se desenvolver:

...instrumentos de ordem física e simbólica (fala, mímica, escrita), que utiliza para conhecer, relacionar, identificar, comunicar e criticar ideias, trocar e construir experiências, transformar e compor a diversidade cotidiana. Ela destaca a relação dialética entre pensamento e linguagem como mediação não apenas na construção de conceitos,

mas, principalmente no desenvolvimento da aprendizagem.

Neste contexto o professor deve usar a mediação e a interação pelo uso de diferentes instrumentos de aprendizagem em arte: leitura e reprodução da obra, textos históricos, debates sobre assuntos do cotidiano, portfólio dos trabalhos, exposições, auto-avaliação pessoal.

REFERÊNCIAS:

ALVES Alexandre Lopes. **O MUSEU NA FORMAÇÃO CULTURAL DO EDUCADOR.**

Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

Curso de Pedagogia. Lins / SP. 2013.

<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56013.pdf>. Acesso em 05/08/2019

BARBOSA, Ane Mae. **ARTE EDUCAÇÃO PÓS COLONIALISTA NO BRASIL.**

Revista Comunicação e Educação. Jan/abr. São Paulo. 1995.

BARIZON, E. **VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

ESTATÍSTICA DE ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Bandeirante de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. 2011.

BRASIL Fabio. MARQUES Isabel A. **ARTE EM QUESTÕES.** Editora Cortez. São Paulo. SP. 2014.

CAMPOS, Josué de. FERRAZ Érika TEIXEIRA de. GOELZER Marlene Márcia. **ARTE, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul. 2012 <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>. Acesso em 12/08/2019.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **FUNÇÃO EDUCACIONAL DA ARTE.** ETD – Educação Temática Digital. UNICAMP. Campinas. Vol.6. SP. 2005.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/776/79>. Acesso em 18/08/2019

CANDAU, Vera M. F. **COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS INTERCULTURAIS.** Artigo.

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802>. acesso em 03/08/2019.

CUNHA, Suzana R. V. da. **QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO**

DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE. Capítulo 9
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193651/001090426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
Acesso em 12/08/2019

CURY, Marília Xavier. **EDUCAÇÃO EM MUSEUS: PANORAMA, DILEMAS E ALGUMAS PONDERAÇÕES.** Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun. 2013.
file:///C:/Users/User/Downloads/23206-Texto%20do%20artigo-89485-1-10-20130730.pdf.
Acesso em 04/08/2019.

KUPIEC Anne. NEITZEL Adair de Aguiar. CARVALHO Carla Carvalho. **A MEDIAÇÃO CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM.** Antares: Letras e Humanidades | vol.6 | n°11 | jan-jun 2014 Programa de Pós graduação em Letras, Cultura e Regionalidade Programa de Doutorado em Letras ISSN 1984-1921 file:///C:/Users/User/Downloads/2565-9811-1-PB.pdf. Acesso em 18/08/2019.

LOUREIRO. José M. M. LOUREIRO, Maria L DE N. MATHEUS. SILVA, Sabrina D.
MUSEUS, INFORMAÇÃO E CULTURA MATERIAL: O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE. IX ENANCIB. USP/ SP. 2008.
<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1027/Museus.pdf?sequence=1>. Acesso em 02/08/2019.

MARANDINO Martha. **INTERFACES NA
RELAÇÃO
MUSEU-ESCOLA.**

Cad.Cat.Ens.Fís., v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001.
file:///C:/Users/User/Downloads/6692-20288-1-
PB%20(1).pdf. Acesso em 06/08/2019

MARTINS, Luciana C. **A CONSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO EM MUSEUS.** Tese apresentada na
Faculdade de Educação de São Paulo. 2011.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php>

MORAES e BERNADELLI. **O BOM EDUCADOR.**
Artigo. SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
do Mato Grosso do Sul. 2017
<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/o-bom-educad-1>.
Acesso em 12/08/2019

OLIVEIRA, Leila Graziela C. **O DISTANCIAMENTO
DO PÚBLICO ADULTO DOS MUSEUS NA CIDADE
DE SÃO PAULO.** Trabalho de conclusão de curso.
Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e
Comunicação (CELACC) da Universidade de
São Paulo (USP). SP. 2015.
https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/leila_oliveira_artigo_final_revisado.pdf.
aceso em 18/08/2019.

SILVA Araújo Everson Melquiades. ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES NO BRASIL: QUAL O ESTADO DO CONHECIMENTO?** 31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – PE. 2008

SOUSA, Carlos Erick Brito. CARVALHO Neta, FORTES Raimunda Nonata **O MUSEU COMO ESPAÇO DE CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA.** Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 9, n.3, 617-640, set./dez. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p617-640>. acesso em 07/08/2019.

LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Juliana Castilho de Mendonça

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um campo dedicado às crianças, cujo conteúdo é composto por histórias fictícias, poemas, contos, fábulas, etc. as obras destinadas ao público infantil são constituídas principalmente de figuras associadas ao texto, apresentando ilustrações coloridas e chamativas que agradam o gosto infantil.

É por meio da literatura infantil que as crianças entram em contato com os livros e desde cedo possam se acostumar com o manuseio dos mesmos e com as possibilidades de aprendizagem que eles proporcionam.

A leitura de livros e textos variados pela criança ou pelo professor possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação, e também leva ao aumento do vocabulário, dos conhecimentos gerais e do senso crítico. Lendo, ou ouvindo a leitura, a

criança desenvolve capacidades que facilitam a interpretação de textos e aumentam a habilidade de escrever.

A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA

Ao se trabalhar com a literatura infantil em sala de aula o professor passa a desenvolver inúmeros aspectos educativos, tais como estabelecer relações entre os personagens e as próprias crianças, desenvolver opiniões e capacidade de expressão oral e repertoriar as crianças para expor suas opiniões e embasar seu diálogo e questionamentos.

Para que a experiência com a leitura proporcione o desenvolvimento da aprendizagem é preciso que o professor lance mão de inúmeros livros e textos que explorem gêneros diversos, a fim de que a criança possa interagir significativamente com as histórias trabalhadas em sala de aula. Segundo Bettelheim:

[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu

intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam [...] (BETTELHEIM, 1996, p.13).

Quando o professor se propõe a trabalhar com a literatura infantil em sala de aula ele estabelece uma relação dialógica entre o aluno e o livro, entre o aluno e sua cultura e, entre o aluno e sua realidade, visto que ao ler ou contar uma história ele possibilita a criança compreender o mundo a partir de seu ponto de vista, pois a mesma é estimulada a trocar opiniões e se posicionar sobre o enredo da história, defendendo ou criticando as ações dos personagens de forma fundamentada em suas próprias ações ou nas ações com as quais está em constante contato, seja na família, na comunidade ou na própria escola.

Abramovich nos mostra que se deve sempre ler histórias para crianças, pois ler:

É poder sorrir, rir, gargarhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também

suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...]
(ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Por ser uma ferramenta valiosa o livro de literatura infantil possibilita o desenvolvimento da aprendizagem na medida em que explora a criatividade infantil e lhe dá possibilidades de ampliar seu conhecimento de mundo.

De acordo com os PCNs:

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto

mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- Dispor de uma boa biblioteca na escola;
- Dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com

perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;

- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (PCN, 1997, página 33)

Dessa forma, o professor enquanto mediador entre aluno e leitura deve lançar mão de recursos variados, visando desenvolver a aprendizagem

significativa de seus alunos, de forma que as crianças possam, por meio da leitura, imaginar, entender, compreender, interpretar, escrever, ler e falar de maneira formal em diferentes situações sociais.

INCENTIVO À LEITURA

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”

Monteiro Lobato

É dever da escola dar oportunidade às crianças de conhecerem o mundo encantado dos livros. Para tanto, é preciso que os professores sejam os elos da ligação entre a criança e os livros.

O professor quando se coloca como leitor diante do aluno está demonstrando como ser um leitor proficiente, está modelizando um comportamento que deve ser desenvolvido pelo aluno ao longo de seus anos de escolaridade.

Ao contar/ler histórias o professor deve utilizar adequadamente a entonação da voz, gestos, caras e

bocas, risos ou choros, ou seja, tudo aquilo que traz emoção para o momento a fim de incentivar a criança a buscar, por si só, livros para ler.

Outra maneira de incentivar a leitura é proporcionar contato permanente entre a criança e os livros, levando-os, por exemplo, à biblioteca da escola ou disponibilizando livros no “cantinho da leitura” para que eles possam ser manuseados e escolhidos de acordo com o gosto de cada criança.

Além disso, possibilitar a discussão e representação teatral do que foi lido é outra forma de incentivar a leitura, a comunicação oral e a expressão corporal.

É importante que a escola abra espaço para a exploração dos livros pelas crianças. Cabe ao professor criar estratégias e/ou projetos de leitura que estimulem o desejo de ler cada vez mais, pois lendo a criança desenvolverá o aumento do vocabulário, a riqueza de ideias, a desinibição, a construção de uma fala desenvolta e a capacidade de analisar criticamente o mundo a sua volta.

DISTRIBUIÇÃO DE ACERVO LITERÁRIO NAS ESCOLAS: PNLD, PNLD LITERÁRIO, PROGRAMA LER E ESCREVER E PNBE

Instituída em 1937, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País, é hoje conhecida como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função, além de distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, também se responsabiliza pela distribuição de acervo literário.

Assim, de acordo com o MEC:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e

distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>).

Dada a importância da leitura na escola, o Programa Ler e Escrever foi instituído nas escolas de São Paulo pela Portaria 6328/05, publicada em 26 de setembro de 2005, visando a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios buscando promover a melhoria do ensino. Uma dessas ações era a distribuição de acervo literário para as escolas com o propósito de ampliar as práticas de leitura entre as crianças.

As orientações recebidas para o uso desse acervo em sala de aula, pelo professor e pelos alunos eram as seguintes:

- Explore o acervo da caixa, junto às crianças, manuseando os exemplares disponíveis.
- Liste em um cartaz todos os livros do acervo.
- Leia em voz alta para eles todos os dias.
- Comente sobre os autores conhecidos.
- Destaque os nomes das obras e incentive-os a antecipar seu conteúdo.
- Comente sobre as capas e ilustrações e incentive-os a fazer o mesmo.
- Explore o índice dos livros para localizar informações precisas e dê dicas de como fazê-lo.
- Destaque e sinalize onde se encontram aspectos pouco conhecidos ou explorados dos livros: dedicatórias, edição do livro, biografias dos autores e ilustradores, textos de orelha e contracapa.
- Com o tempo, busque uma forma de classificá-los segundo a variedade textual existente: poemas, contos, informativos e outros...
- Organize regras para um sistema de empréstimos. Uma visita à sala de leitura da escola ou a uma biblioteca e uma entrevista com quem organiza os livros pode ser útil.
- Incentive os alunos quanto à leitura autônoma e convide-os, sempre que possível, a compartilhar suas impressões.

- Deixe-os à vontade em suas escolhas e interpretações.
- Procure estabelecer uma rotina quanto ao uso dos livros: pode ser, por exemplo, todos os dias depois de uma determinada atividade. (Disponível no site: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBiblioteca.aspx?alkfjlkjkjaslKA=287&manudjsns=4&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>)

De acordo com essas ações o professor como mediador entre o aluno e os livros seria capaz de formar leitores proficientes, que segundo o glossário CEALE é:

[...] é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>).

O Programa Biblioteca na Escola (PNBE) teve início em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de

literatura, de pesquisa e de referência. De acordo com o PNBE:

A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>).

As mudanças no PNLD ampliaram a distribuição de livros literários para as escolas e não somente para as bibliotecas. Segundo Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do MEC, os alunos terão acesso em sala de aula a esse acervo literário da “educação infantil até o terceiro ano do ensino

fundamental e, individualmente, a partir do quarto ano do ensino fundamental.”²

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 5^a ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. 2^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

² Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62561-mec-lanca-publicacoes-do-pnld-literario-didatico-e-guia-de-tecnologias-educacionais>.

CADEMARTORI, Lígia – **O que é Literatura Infantil**, 2^a ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Editora Moderna, 1^o Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: Possibilidades e Ampliações**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18^a ed. São Paulo: Ática, 1999.

OLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.1

_____ **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.2

RICHTER, M.G.. **Pedagogia de Projeto no Ensino do Português**. Santa Maria: UFSM, 1997. "Não paginado. Digitado".

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. (Tradução: Zoia Prestes. Comentários: SMOLKA, Ana. Luiza). 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza. In: Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura.** Vol. 1. (Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). São Paulo: Brasiliense; 1987, pp. 114-119.

BRANDAO, Lenisa et al. **Narrativas intergeracionais. Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v., vol.19, n.1, pp. 98-105, 2006.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **O Trabalho com a Literatura: Memórias e Histórias.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 50, pp. 84-102, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998; Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998; Volume 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**/Ministério da Educação — Brasília: MEC, 2000, 22p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**/ Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2007, 135p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006**. Institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. Ilustrações: Ziraldo. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2003.

CADERMATORI, Lígia. O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A Educação Infantil e as Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. Cadernos Cedes, Campinas, 2a Ed. n. 35, pp. 78- 95, 2000.

Chapeuzinho Vermelho. Histórias Clássicas. Jaraguá do Sul – SC: Avenida, s/d.

CHINEN, Allan B.E foram felizes para sempre: contos de fadas para adultos. Tradução de Cecília Casas. São Paulo: Cultrix, 1989.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, pp.21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Editora Cortez, 2003, pp. 26 - 38.

FREIRE, Paulo; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Da leitura de mundo à leitura da palavra**. Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In: BARZOTTO, V. H. (org.). Estado de leitura. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GINZBOURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOES, Lucia Pimentel. **A Girafa e o Mede Palmo**. São Paulo: Ática, 1997. Coleção Lagarta Pintada.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.) *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997 pp. 11 - 28.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A Abordagem microgenética na Matriz Histórico-Cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade**. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, pp. 9 – 25, abr. 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico**. *Cadernos Cedes* -

Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. n. 24, pp. 21 – 29, jul. 2000.

GRIMM, Jakob. **Os Contos de Grimm**. Tradução: Tatiana Belinky. Ilustrações: Janusz Grabiński. São Paulo: Paulinas, 1989.

GUEDES, Avelino. **O Sanduíche da Maricota**. São Paulo: Uno Educação, 2009. (Coleção Girassol).
HOODWINKED (Deu a Louca Na Chapeuzinho Vermelho). Produções de Edwards, Cory. Região: Brasil, Austrália, Nova Zelândia, México, América Central, América Do Sul. Estados Unidos da América, 2007, 1 DVD (80 min), color, legendado/dublado.
KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.96, pp.797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação: O necessário Caminho de Trabalho Contra a Barbárie**. In: KRAMER, Sonia et al. (orgs.) Infância e Educação

Infantil. 8 a Ed, Campinas, SP: Papirus, pp. 269-280, 2009.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo (A Menina do Leite)**. (Traduções de Lucia Tulchinski). São Paulo: Scipione, 2010. Coleção Encontro Infantil.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do Conceito de Meio Ambiente com Crianças por Meio da “Contação de Histórias”**: Uma Contribuição à Educação Ambiental. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da Imaginação na Prática Pedagógica da Educação Infantil**. 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Mico Maneco**. Ilustrações: Claudius, São Paulo: Salamandra, 1988.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teóricos – Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALBA TAHAN. **A Arte de Contar Histórias (Castelo Amarelo)**. Ponta Porã, MG: Conquista, 1964.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. Educação Infantil: **Muitos Olhares**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORGANI, Barbara; MOLINA, Paola. **A Educadora de Creche: Construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Guiomar. **Dona Vassoura**. Belo Horizonte: Lê, 2009.

PAMPLONA, Rosane. **A História mais Longa do Mundo**. Ilustrações: Tatiana Paiva. São Paulo: Brinque – Book, setembro/2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios Dessa Modalidade Educacional**.

HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, pp.78-95, mar.2009. PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. (Tradução de Leny Werneck). Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINO, Angel. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, pp. 45 – 78, jul. 2000.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. **Práticas de leitura literária em sala de aula.** Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. **Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade.** Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 16, n.28, pp.79-99, jan.-jul.-2007.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; GONÇALVES, Carolina; ZANELLA, Mariângela Polacchini. **As Possíveis Leituras/Escutas do Mundo Encantado de Hans Christian Andersen.** Anais do VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, Unesp - Artes e humanismo na formação do profissional docente. - Universidade Estadual Paulista - PróReitoria de Graduação, Rio Claro, pp. 47 – 51, 2005.

SAWAYA, Sandra Maria. **Narrativas Oraís e Experiência: as crianças do Jardim Piratininga.** In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.) A Criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 31 – 49.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** Tradução: Zoia Prestes. 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO Júnior, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.35, n.126, pp.689-698, dez. 2005.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um Direito da Criança.** In: ALCE, Alessandra, MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em Tempos do Ato de Ensinar. Campinas, SP: Alínea, pp. 163- 184, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY & Outros. Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Concreta do Homem. Educação e Sociedade,** São Paulo, n. 71. pp. 23 – 44, jul. 2000.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 7a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** (Tradução: Zoia Prestes. Comentários: SMOLKA, Ana. Luiza). 1a Ed. São Paulo: Ática, 2009.

WOOD, Audrey e Don. **A Casa Sonolenta.** São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Abracadabra).

ZANELLA, Andréa Vieira et al. **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia.** Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v.19, n.2,pp. 25-33, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11a Ed. São Paulo: Global, 2003.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM OU DE “ENSINAGEM”: UM CHOQUE DE NOMENCLATURA

Alzira da Silva

Fazendo-se uma revisão da literatura enfocando os diversos termos usados para identificar o aluno que não aprende verifica-se dois aspectos fundamentais: a falta de concordância sobre as definições e conceitos e uma forma confusa e contraditória na apresentação de parâmetros que permitam compreender os fatores considerados causais intrínsecos ou extrínsecos nas mais diferentes obras e autores que tratam do assunto (ROCHA, 2004). A definição mais aceita na atualidade nos diz que:

Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras

desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (CIASCA, 1994, p.36).

Dessa forma, podemos afirmar que a disfunção neurológica é a característica fundamental que distingue crianças com distúrbio de aprendizagem daquelas com dificuldades de aprendizagem (ROCHA, 2004). Se considerarmos essa definição como base, é possível pensar que as dificuldades de aprendizagem são facilmente removíveis, por se constituírem em problemas no processo ensino aprendizagem, e não relacionados a fatores biológicos resultantes de disfunções do sistema nervoso central (SNC). No que concerne à incidência, encontramos 40% da população em idade escolar indicada como portadora de dificuldade de aprendizagem, enquanto somente 3% a 5% apresentariam distúrbio de aprendizagem (ROCHA, 2004). Entretanto, no espaço escolar e nos serviços de atendimento especializado, esse índice é muito maior do que 3 a 5%.

Os altos índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos instiga a pensar no desenrolar de diagnósticos equivocados, originados de concepções negativas

sobre a criança e seu desenvolvimento e de práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a política educacional do país, a qualidade da escola oferecida aos seus usuários, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado, diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino, a família (que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho etc.), responsabilizando a criança pelo não-aprender. Segundo Tuleski, Eidt (2007, p. 533), “estas concepções, pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e sociedade só pode conceber o não-desabrochar das capacidades humanas tomadas como espontâneas como doença, patologia, inabilidade e incapacidade”.

Conforme Souza (2000), se faz necessária uma ruptura na forma de analisar os fenômenos, assumindo um referencial teórico que consiga articular os diversos níveis até então geralmente entendidos como separados (no caso, a subjetividade e a realidade social) e inclua a compreensão dos processos de escolarização e sua complexidade como sendo construídos em uma sociedade de classes na qual as crianças são tratadas de acordo com o grupo social ao qual pertencem. As crianças devem ser entendidas como indivíduos que se desenvolvem ou não, a partir do que o meio sociocultural lhes oferece não só

concretamente, em termos de oferta dos instrumentos materiais necessários para a aprendizagem, como também dos processos de raciocínio que o homem adquiriu ao longo de milhares de anos de evolução.

O foco no processo de escolarização e não nos problemas/distúrbios de aprendizagem pretende romper com a atribuição da responsabilidade pelo não aprender à criança ou a distúrbios de aprendizagem cuja origem é entendida muitas vezes unicamente como psicológica, biológica ou emocional. A interferência do psicólogo deveria, pelo contrário, possibilitar a reflexão, junto ao professor e à criança, sobre as relações estereotipadas existentes na escola, pautadas em crenças que atribuem a dificuldade no processo de escolarização à criança, tendo como resultado números elevados de repetência, evasão, exclusão e rotulação (TULESKI; EDIT, 2007).

Portanto, é necessário desenvolver mudanças na base do ensino ao invés de mudanças fragmentadas que visam a atingir a criança individualmente. Conseqüentemente, o enfoque não seria mais ensinar a criança a aprender, mas sim, aprender como ensinar a criança. Isto permitiria que rótulos fossem evitados antes que ela tivesse oportunidade de, pelo menos, apropriar-se dos fundamentos básicos da aprendizagem escolar (CIASCA & ROSSINI,2000).

Ao se esgotarem todas as possibilidades de análises sobre a escola onde a queixa foi produzida, aí sim dificuldades no âmbito individual como distúrbios de aprendizagem deveriam se tornar uma hipótese, e como resultado deste trabalho de investigação e intervenção, fosse constatada a adequação da escola (SOUZA, 2002), tarefa difícil ao tomarmos como base os dados do INEP/MEC, que apontam os vários problemas que comprometem a qualidade do ensino em nosso país.

Para Leontiev (1978), a força desse preconceito que diz que o desenvolvimento dos processos cognitivos dos indivíduos se origina em si mesmo é tão grande que a psicologia não-marxista colocou o problema ao contrário, ou seja, considerava que as aptidões científicas eram condição para a apropriação do conhecimento científico, ao invés de considerar que a apropriação dos progressos da ciência é que seria responsável pela formação das aptidões científicas. Ou ainda, o talento artístico seria a condição para a apropriação da obra de arte. Pois, de acordo com Tuleski; Eidt (2007)

A partir de uma perspectiva materialista-histórica e dialética, entendemos que a apropriação da arte é justamente a condição para o desenvolvimento do talento artístico. O ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza a cultura

acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento. Quando se compreende o homem como um ser social, que se humaniza ou desumaniza de acordo com as práticas desenvolvidas ou não no seio das relações sociais de produção, este quadro se altera radicalmente (TULESKI. EIDT, 2007, p. 534).

Em suma, encontramos em Leontiev (1978):

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave (LEONTIEV, 1978, p.283).

Assim, as possibilidades para a humanização dos indivíduos em uma sociedade de classes devem ser pensadas a partir do lugar que eles ocupam nas relações sociais – criadas pelos homens ao longo da história – e não em decorrência de atributos individuais, surgidos por uma dotação natural, pela qual o desenvolvimento espiritual do homem tem origem nele mesmo (TULESKI; EIDT,2007).

Em consonância com esse pensamento, Vygotsky (2004) considera que da mesma forma que a vida de uma sociedade não é um todo uniforme, e a sociedade é subdividida em diferentes classes, assim também não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa homogeneidade em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em consideração o caráter, natureza e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As muitas contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico.

Ainda em Tuleski; Eidt (2007), uma outra limitação da perspectiva maturacionista e naturalizante do psiquismo diz respeito ao papel da escola no desenvolvimento do psiquismo. Com frequência no meio educacional, encontramos o argumento de que os alunos seriam dotados de muita ou pouca inteligência e que já carregariam, ao nascer, um conjunto de habilidades ou inabilidades que teriam quando adultos, e por essa visão, a função da educação escolar ficaria limitada a um meio de acelerar ou retardar a maturação natural. Em contrapartida, Leontiev (1978) defende que o papel da educação escolar é o de criar aptidões nas novas gerações que não são dadas mediante a hereditariedade. Para isso, é necessário que as

condições de educação e de vida possibilitem aos homens o acesso à cultura historicamente produzida. Assim, segundo Saviani (2003), a função da escola é a de transmissão-assimilação do conhecimento clássico acumulado pela humanidade através dos tempos.

As mediações supracitadas, tanto extraescolares quanto intraescolares, não podem ser entendidas como se ocorressem no vazio, de forma abstratas, antes, tendo como pano de fundo uma determinada sociedade, em um tempo histórico específico.

É importante destacar que somente quando se busca apreender o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva histórica é possível compreender a importância da mediação do adulto desde a formação e desenvolvimento dos conceitos espontâneos, adquiridos de forma assistemática em seu meio familiar e social e, *a posteriori*, na aquisição sistematizada dos conceitos científicos no interior da escola mediatizada pelos educadores, como o fator que conduz a criança, aos poucos, à regulação de seu próprio comportamento e à formação da consciência, o que é caracterizado por Vygotsky (1991) como processo de humanização.

Conforme Luria (1994), as ferramentas (externas e internas, instrumentos e signos) usadas pelo homem, geram alterações radicais em suas condições de existência, e também agem sobre ele

promovendo uma mudança em sua condição psíquica. Nas inter-relações complexas com o ambiente, esta mudança se refina e se diferencia; a mão e o cérebro assumem formas definidas e evoluem também uma série de métodos complexos de conduta, com a ajuda dos quais o homem se adapta mais perfeitamente ao mundo circundante.

Nenhum desenvolvimento (incluindo o da criança) numa sociedade civilizada moderna pode ser reduzido ao desenvolvimento de processos inatos naturais e a mudanças morfológicas condicionadas por eles, mas se deve considerar a mudança como resultante da inserção em grupos sociais e em formas de conduta civilizadas, pois a apropriação dos seus métodos vai ajudar a criança a se adaptar às condições da comunidade que a cerca, processo em que a educação escolar tem papel fundamental, como já vimos. Então, exigindo-se da criança que trabalhe novas formas de adaptação, criam-se súbitas transformações em seu desenvolvimento, obtendo-se formações culturais que têm o papel mais importante em sua evolução (TULESKI; EIDT, 2007).

Com este foco, é impossível considerar somente os produtos da aprendizagem demonstrados nas habilidades ou inabilidades externalizadas pelas crianças, mas há a necessidade de compreensão das novas formas de conduta que fazem parte do processo de aculturação

ou de instrumentalização cultural da criança, que veremos a seguir.

Aquisição de leitura e escrita – processos

Vygotsky (1998) chama a atenção para o fato de que, em muitos casos, a aprendizagem da leitura e escrita torna-se uma tarefa mecânica e sem sentido para as crianças. Na psicologia tradicional, a escrita se reduziu a uma complicada habilidade motora, e na psicologia pós-moderna, inspirada no neoliberalismo, é tida como um objeto de conhecimento da qual a criança pode apropriar-se sozinha, quase que espontaneamente. O autor afirma que, ao contrário, o domínio de um complexo sistema de signos provoca um longo desenvolvimento de funções complexas, que —prenuncia um ponto crítico de todo o desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 120). Luria (1998) também demonstra que a criança deve apropriar-se do uso funcional da escrita, o que só pode ocorrer por meio de seu ingresso na escola e da atuação direta do professor para que compreenda os mecanismos de um sistema tão complexo criado pela humanidade.

Luria (1998) demonstra como a criança vai se apropriando de seu uso funcional ou instrumental antes mesmo de dominar a técnica propriamente dita. Para o autor, —um adulto escreve algo se ele quiser lembrar-se dele ou transmiti-lo aos outros (LURIA, 1998, p. 99), porém, na criança a função

transmissora de informações desenvolve-se bem mais tarde, enquanto a primeira a precede em seu desenvolvimento funcional. Entretanto, este primeiro passo na rota da cultura, ligando o objeto lembrado a um signo, tem que ser aprimorado no sentido da diferenciação, para que possa expressar um determinado conteúdo, possuindo um significado objetivo e comum a todos. Deste modo, linhas e rabiscos feitos antes naturalmente, por imitação dos adultos, dão lugar a figuras e imagens; e estas, a signos, transformando um signo-estímulo em signo símbolo, o que caracteriza o salto qualitativo no desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural (TULESKI; EIDT, 2007).

Luria (1998) afirma que este período primitivo da capacidade de ler e escrever termina quando o professor dá um lápis à criança, estabelecendo o limite entre as formas primitivas de inscrição, de caráter espontâneo ou não-sistematizado (pré-histórico) e as novas formas culturais exteriores, que serão desenvolvidas por meio do ensino sistematizado e organizado. Contudo ele acrescenta que o desenvolvimento posterior da escrita não acontece como uma linha reta, de crescimento e aperfeiçoamento contínuo e linear:

Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale

essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para a outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado (LURIA, 1998, p.180).

Com o excerto acima, pode-se compreender que, ao ingressar na escola e no processo de alfabetização propriamente dito, a criança, de acordo com Luria (1998) retrocede em alguns aspectos no que tange ao uso instrumental da notação anteriormente desenvolvido. Ela passa a conhecer as letras de forma isolada, sabe que elas servem para registrar um conteúdo; mas desprende o seu uso, *a priori*, externamente, ou seja, a nova técnica recém- adquirida é não-diferenciada e sua relação com ela é abstrata. Portanto, o desenvolvimento da habilidade motora para escrever letras não coincide com a relação funcional da criança com estes mesmos símbolos. Para Luria (1998), o motivo disto é porque ainda não existe a compreensão do sentido



e do mecanismo de uso das marcas simbólicas, condição que somente será superada com o desenvolvimento que sucede a alfabetização, envolvendo a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica, o uso dos expedientes para exemplificar e apressar o ato de recordação e de transmissão de informações e significados a outros.

Importa ressaltar que Luria (1998) deixa bem claro em seus estudos sobre o desenvolvimento dos signos e suas origens na criança, que não é a compreensão que gera o ato, mas o ato que gera a compreensão. Assim como a divisão do trabalho, a ação do homem sobre a natureza gerou a necessidade do desenvolvimento da linguagem e o aperfeiçoamento do pensamento mediado por ela. Isto deve ser considerado pelo educador para que não fique esperando que a criança compreenda sozinha os processos de leitura e escrita (que são sociais) mas, ao contrário, planeje e organize situações diferenciadas em que a criança trabalhe o escrever e interpretar símbolos escritos, ensinando a ela o mecanismo de tal mágica, ou seja, a relação grafema-fonema, tão importante na escrita alfabética. Ao não ensinar este processo, esperando que a criança descubra-o sozinha, a escola provoca o impasse genético constatado por Azenha (1997), que pode gerar um estancamento ou retrocesso no desenvolvimento infantil.

Segundo Tuleski; Eidt (2007),

Quando a criança começa a utilizar letras de maneira aleatória, desconhecendo seu valor sonoro, há uma regressão em termos de funcionalidade da escrita, pois isto não a ajuda na evocação dos conteúdos, o que constitui um paradoxo: um produto mais próximo da convenção se associa a um funcionamento psicológico primário e a inlegibilidade leva a uma negação da escrita e ao retorno ao desenho. Este é o impasse genético que só pode ser superado com o ensino dos modos pelos quais o sistema convencional da escrita indica precisamente o conteúdo do enunciado oral, isto é, a relação grafema-fonema (TULESKI; EIDT, 2007, p. 536).

Precisamos tomar como base dessa análise, não as vertentes psicológicas que naturalizam ou subjetivizam as funções psicológicas superiores, mas antes, a Psicologia Histórico-Cultural, que diz que tais funções se desenvolvem a partir das mediações sociais e, sendo as relações sociais nos dias atuais cada vez mais complexas, tais mediações, que permitem a apropriação dos instrumentos e signos, precisam de um alto grau de planejamento e sistematização para proporcionar o acesso ao saber a todos os indivíduos (TULESKI; EIDT, 2007). Essa Psicologia considera ainda que os

sistemas funcionais de alta complexidade se estabelecem a partir das tarefas que o meio oferece às crianças, as funções corticais superiores podem desenvolver-se ou não, de acordo com o seu grau de qualidade.

Por esse viés, fica um tanto quanto difícil considerar disfunções corticais vinculadas a habilidades culturais tão complexas como resultantes apenas de maturação do SNC, pois assim a fórmula é colocada de maneira invertida. Para Vygotsky(1991), as funções corticais superiores são, em princípio, funções extracorticais, isto é, desenvolvidas no e pelo contato da criança com os indivíduos mais desenvolvidos culturalmente, para depois se tornarem intracorticais ou individuais. Nesse mesmo sentido, Leontiev (1975) afirma que as funções psicofisiológicas são sempre subordinadas às relações objetivas; são extracerebrais, já que dependem do conteúdo da atividade do sujeito. Neste caso, são as tarefas propostas à criança que permitirão a maturação e o estabelecimento dos sistemas funcionais de alta complexidade. Segundo Tuleski; Eidt(2007)

Outro problema está em considerar com relativa independência processos tão intimamente ligados como a leitura e a escrita, a ponto de configurarem-se em dislexias, disgrafias e disortografias. Ainda, quanto a estas classificações, encontramos autores que lhes fazem

subdivisões, conforme o que se observa na escrita ou leitura da criança, isto é, considerando o produto final ou aspecto externo. Tem-se então a dislexia visual, a auditiva, a combinada. Na escrita tem-se a disgrafia, a disortografia, o distúrbio de formulação e sintaxe, entre outros (Jonhson & Myklebust, 1987; Lecours & Parente, 1997; Snowling & Stackhouse, 2004, e outros) (TULESKI; EIDT, 2007, p. 537).

É fundamental a compreensão de Luria (1998) sobre o desenvolvimento de habilidades culturais na criança, destacando sobretudo, o desenvolvimento da escrita e do processo de contagem, para a despatologização de um processo que se constitui na apropriação por parte da criança, do que o meio cultural lhe oferece. O autor expõe que no indivíduo adulto, em que tais habilidades já foram desenvolvidas, o processo de ler e escrever, por exemplo, não é executado por nenhuma ação psicológica complexa, pois é reproduzido automaticamente por técnicas já aprendidas em estágios anteriores do desenvolvimento. Todavia, ao longo do processo de apropriação de tais habilidades pelas crianças, este processo não é automático, pois passa por diversos estágios, que envolvem mudanças significativas nas funções psicológicas, partindo-se de tarefas e atividades planejadas e sistematizadas para que a aprendizagem ocorra

satisfatoriamente.

Se analisarmos o processo de ensino, podemos dizer que existe pouca continuidade entre o que é ensinado na escola e o que existe fora dela, no que concerne ao conhecimento matemático. Além disso, o conhecimento adquirido fora do contexto escolar nem sempre serve de base para a aprendizagem formal (MOYSÉS, 1997). Pesquisa realizada por Schoenfeld (*apud* MOYSÉS, 1997), com o objetivo de verificar o conhecimento matemático de alunos secundaristas nos Estados Unidos, demonstrou que 70% deles resolveram as operações matemáticas necessárias para a resolução de um problema corretamente, porém não souberam interpretar os resultados obtidos, levando em conta a situação-problema. Estes dados deixam clara a falta de sentido, para a criança, que ultrapassa a aprendizagem destes conteúdos (TULESKI; EIDT, 2007).

No entanto, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem fornecer relevantes contribuições às estratégias de ensino-aprendizagem (MOYSÉS, 1997), bem como ao repensar da contribuição da matemática para as transformações sociais (DUARTE, 1990).

Vygotsky defende que a aprendizagem dos conceitos deve surgir das práticas sociais, destacando a necessidade de contextualizar o ensino. Porque como afirma Moysés (1997, p. 68), a

análise do contexto colabora com a aprendizagem, na medida em que ela -permite que não se perca o fio do raciocínio ao se resolver um problema matemático. A autora sugere que se faça uma articulação entre a aprendizagem formal e situações a serem resolvidas no dia a dia, para que as noções adquiridas na escola tenham sentido fora dos muros escolares e a simbologia matemática (as sentenças, regras e símbolos) possam ser aprendidos pelos alunos de maneira que consigam dar-lhes significado. Se não for assim, a escola permanecerá negando ao aluno uma das formas mais importantes de ler e analisar o mundo. Segundo Tuleski; Eidt (2007),

Se considerarmos, ainda, que a sociedade capitalista em que vivemos pauta-se, em grande parte, pelos conhecimentos matemáticos que possibilitam a criação de índices, impostos, quantificação de lucros e prejuízos, entre outras transações econômicas nacionais, internacionais e cotidianas, o impedimento de grande parcela da população ao acesso a este conhecimento configura-se como mais uma forma de exclusão a que expõe a ligação dialética entre conhecimento sistematizado (científico) e as relações sociais de produção. Dito de outra forma, a alienação dos indivíduos em relação a este conhecimento os torna,



indubitavelmente, mais vulneráveis à exploração no mercado de trabalho, na compra e venda de mercadorias, entre outras transações econômicas comuns na sociedade atual (TULESKI; EIDT, 2007, p. 537).

Duarte (1990) chama a atenção para o fato de que, em muitos casos, devido ao objetivo de não desvincular a matemática dos problemas sociais cotidianos, o ensino da matemática como ciência acaba por ficar em segundo plano, sendo desenvolvido assistematicamente. Tal prática não colabora para a socialização de seu conteúdo e torna difícil o acesso desta ferramenta cultural às camadas populares. Sendo assim, o ensino deve partir do contexto onde o indivíduo está, mas deve caminhar para o conjunto das relações mais abstratas, que possibilite a compreensão de como a sociedade atual funciona e como ela dispõe deste conhecimento para sua manutenção (TULESKI; EIDT, 2007).

A transmissão do conteúdo matemático de maneira estagnada e imutável, como algo que existe por si mesmo, descaracteriza todo o processo de construção desta ciência pelos homens ao longo dos tempos, como expressão das estratégias empregadas para satisfação de suas necessidades e assim, extraída a sua historicidade, transforma-se em algo pouco atraente aos aprendizes. Além disso, enquanto o ensino de uma ciência não deixa que os

alunos compreendam seu processo de evolução, estamos contribuindo para que se mantenha uma visão de estagnação social, quer dizer, de que a sociedade e os homens são estáticos (TULESKI; EIDT,2007).

Como demonstrado anteriormente, grande parte da produção científica atual tem centrado suas análises acerca dos problemas de escolarização unicamente nas características individuais – tidas como naturalmente patológicas, retirando o sujeito da sociedade onde está inserido. Além disso, as características humanas muitas vezes são entendidas como anistóricas, pois são apresentadas como constantes, comuns a todas as épocas e a todos os homens (PAIVA, 2001). No caminho oposto a essas perspectivas, o que se pretende postular é que distúrbios/dificuldades de aprendizagem precisam ser datados (analisados a partir das condições sociais e econômicas de uma dada época histórica) e compreendidos dentro da sociedade na qual se desenvolvem. Desta forma, é de extrema importância analisarmos a qualidade das mediações estabelecidas em diferentes contextos sociais (como a família e a escola), considerando que o dilaceramento das relações entre os indivíduos se tornou uma característica da pós-modernidade, na qual se observa o aparecimento de verdadeiras epidemias de desordens de aprendizagem (TULESKI; EIDT,2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. **O que todo professor precisa saber sobre neurologia**. São José dos campos: Pulso; 2005.

AZENHA, M. G. **Imagens e letras, Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1997.

BRUMBACK, R.A, JACKOWAY, M.K. & WEINBERG, W.A. **Relation of Intelligence to childhood depression in children referred to Educational Diagnostic Center**. Perceptual and Motor Skills. 50, 11—17. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid, 1980. Acesso em 02/08/13.

CIASCA, S. M. - **Distúrbio de Aprendizagem - Uma questão de Nomenclatura**. IN Revista SINPRO. Rio de Janeiro. 2005.

_____. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar**. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em

Neurociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CIASCA, S. M. & Rossini, S. D. R. **Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não?** Correlação de dados de uma década de atendimento. Temas sobre Desenvolvimento, 8(48), 11-16, 2000.

CORTEZ, Renata Veloso de Moraes; FARIA, Moacir Alves de. **Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 2 – nº 1 – 2011.

DUARTE, N. **O compromisso político do educador no ensino da matemática.** Em B. Oliveira & N. Duarte (Orgs.), Socialização do saber escolar (pp. 77-89). São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygostskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística.** Direção e coordenação geral de Izidoro Blinsein. S,P. Cultrix .1993.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem.** 2 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS e PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é crítico**. http://www.inep.gov.br/imprensa/rotina/saeb/news02_02.htm, 2000. Acesso em 15/08/13.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1975.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A.R. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: ao Livro técnico e científico, 1981.

_____. **O desenvolvimento da escrita na criança**. Em L. Vygotsky,

A. Luria & A. N. Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (pp. 143-190). São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **The problem of the cultural behavior of the child**. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), **The Vygotsky reader** (pp. 45-56). Cambridge: Blackwell, 1994.

MACHADO, A. M. **Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar**. Em J. G. Aquino (Org.), **Erro e fracasso na escola: alternativas**

teóricas e práticas (pp. 73-90). São Paulo: Summus, 1997.

MEIRA, M. E. M. **Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica**. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORALES, P. **A Relação Professor-Aluno**. São Paulo: Loyola, 2000. NOVAES, M.H. **Psicologia Escolar** – 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

PAIVA, C. L. N. **Indivíduo e sociedade: uma contribuição ao estudo dos comportamentos**. Dissertação de Mestrado Não- Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23 edição, Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1973.

_____. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado Não-

Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, Nilza Maria dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem.** Trabalho de conclusão de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE, Londrina – PR, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, A. R. **Dificuldades de Aprendizagem. Questão psicopedagógica?** Disponível em <http://NOVAES, M.H. Psicologia Escolar – 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2006//www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=634>. Acesso em 10/08/2013.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar na formação de psicólogos.** Em E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. Proença (Orgs.), Psicologia e educação: desafios teórico-práticos (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SOUZA, M. P. R. **Repensando a formação de psicólogos a partir da queixa escolar.** www.educacaoonline.pro.br, 2002. Acesso em 01/08/2013.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a**



partir da psicologia histórico-cultural. Psicol. estud., Maringá, v. 12, n. 3, Dec. 2007.

VIYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky (Orgs.), Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (pp. 01- 18). São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicología pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Transformação Socialista do Homem.** URSS: Varnitso (Nilson Dória, Trad.). <http://www.marxists.org>, 2004. Acesso em 10/08/2013.

WEITEN, Wayne. Introdução à psicologia: temas e variações. Tradução de Zaira G. Botelho, Maria Lúcia Brasil, Clara A. Colotto e José Carlos B. dos Santos. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

www.igranabc.com/contato
secretaria@igranabc.com
Comercial: (11) 96811-6591/3593-4505

