

Data de publicação: 10 de janeiro de 2020



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS DE
PROFESSORES**

JANEIRO 2020 V.12 N.1



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 1

Janeiro 2020

Publicação

Mensal (janeiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 12, n. 1 (2020) - São

Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal

Acesso em: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/01/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	
Alecsandra Sabrina Ferreira da Silva Almeida.....	4
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS DE SINAIS À INCLUSÃO DOS SURDOS	
Ana Carolina Scarabelli Moretto de Paula.....	36
RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA	
Ana Paula Souza Galvão.....	56
POLÍTICAS E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS	
Carlos Eli Nascimento.....	76
A ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS BILÍNGUES	
Claudia Roncatto.....	88
OS PROBLEMAS DO RACISMO NO BRASIL	
Debora Comitre Batista De Souza.....	114
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SÓCIO INTERACIONISTA E OS CONTOS DE FADAS	
Elisangela de Oliveira Fernandes.....	129
O SOFTWARE NO CONTEXTO ESCOLAR	
Grazielle Aline De Sousa Chinem.....	154
A SEMIÓTICA E AS ARTES	
Joice Aparecida De Lima Vanin.....	173
TECNOLOGIA E ARTE	
Liene De Cássia Moura.....	186
AS MULHERES NA MATRIZ SAGRADA FAMÍLIA DE SÃO CAETANO DO SUL	
Livia Maria Avena Ferreira.....	204
A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS	
Luzia Teodora Cardoso.....	232
COMPETÊNCIAS NA EAD	
Maria das Neves Silva.....	246
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	
Isabel Lopes Barbosa Anea.....	270
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Mara Rúbia Andrade Rios.....	303
IMAGEM E SURDEZ - SINALIZAÇÃO E DOMÍNIO DO ESPAÇO ESCOLAR	
Marco Aurélio Ribeiro.....	316
A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS	
Marilda Juliano.....	341
SOCIEDADE CAPITALISTA: POBREZA E DESIGUALDADE	
Ramon Bandeira Lopes.....	360
O DUALISMO PLATÔNICO	
Ronaldo João Basílio.....	386
A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA LUDOTERAPIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A APRENDIZAGEM	
Sandra de Oliveira Almeida.....	408
INCLUSÃO DA ARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL	
Talita Menezes dos Santos Duarte.....	442
ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES	
Tatiana Soares Pereira.....	466
A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	
Vera Lucia Fidelis Alves.....	493

O ENSINO DAS ARTES NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O PCN E A BNCC	
Victor Hugo Paiva de Jesus Oliveira	523
O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Marli Marlei Damásio Altieri.....	545
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Flávia Carvalho Portela de Sousa.....	569
ENSINAR MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS:	
Luiz Cesar Limonge.....	600
SURDO: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E COMUNICAÇÃO:	
Valdirene Poçani da Rocha.....	614
A COLISÃO DA CORRUPÇÃO POR MEIO DA REGULAÇÃO	
Viviane Aparecida da Rocha Machado e Francisco Benedito Fernandes.....	655
DIREITO À BUSCA PELA DESINDEXAÇÃO: NOVOS HORIZONTES PARA OS MEIOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONTROVÉRSIAS E A LIBERDADE NA REDE	
<i>Leandro André Francisco Lima / Rogério Ribeiro Cellino</i>	678
INDISCIPLINA	
<i>Paula Emília Gonçalves</i>	729
O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Cibele Quintana Mello</i>	751
DISLEXIA: A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM MAIS HUMANIZADA	
<i>Marilucia Santos de Oliveira Melo</i>	775
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	
<i>Valéria Oliveira Ferreira de Jesus</i>	807
O ENSINO DE ARTES ATRAVÉS DE PROJETOS	
<i>Zeni Luzia Geraldí Mestre</i>	835
Breve contextualização do Ensino de Arte no Brasil	
<i>Márcia Regina Silva Morais</i>	857
A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE	
<i>Kelli Merico da Silva Antunes</i>	875
CONHECENDO O AUTISMO	
<i>Daniela Navarro Inácio</i>	893
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	
<i>João Novaes Neto</i>	917
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO PARA O ENSINO	
<i>Zenia Rosa de Souza Andrade</i>	943
RESGATANDO OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO JOGO COMO FENÔMENO CULTURAL	
<i>Anderson Carlos do Nascimento</i>	980

A CONCEPÇÃO DE LEITURA PRESENTE NO LIVRO CORAÇÃO DE TINTA	
<i>Antonia Cidiane Braga Bernardino</i>	1022
MEDIANDO A LEITURA ATRAVÉS DO TEATRO	
<i>Eli Marta Cardoso Mota</i>	1056
A CLASSE HOSPITALAR	
<i>Renata Lima Durães</i>	1071
A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO A SER SUPERADO	
<i>Tais Cristina de Assis Dada</i>	1090
A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL	
<i>Camila Fernandes de Souza Baldibia</i>	1111
A ARTE DO TEATRO EM SALA DE AULA	
<i>Adriana da Silva Ferreira Gonçalves</i>	1155
ARTE NA EDUCAÇÃO	
<i>Carla Aparecida de Souza Lopes</i>	1187
CONHECER A ÁFRICA	
<i>Valdete Peixinho</i>	1203
ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Arline Cordeiro Dias</i>	1217
A INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
<i>Maisa Cristina de Oliveira Meirelles</i>	1239
APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Zilda Lima Barbosa da Silva</i>	1323
MUSICALIDADE E A CRIANÇA	
<i>Sara Monteiro de Souza Ghion</i>	1333

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Alecsandra Sabrina Ferreira da Silva Almeida

Introdução

A disciplina de Artes por muito tempo foi vista como algo que não merecia muita atenção do sistema educacional, sendo vista apenas como um mero entretenimento diante das outras áreas de conhecimento.

Conseqüentemente a visão de pais, alunos e até mesmo de professores de outras áreas de estudos era que a disciplina de Artes seria um momento em que os educandos poderiam extravasar suas emoções, a agitação natural de crianças e adolescentes, para depois se dedicarem a estudos que realmente valessem a pena.

Tem-se como objetivo neste artigo relacionar a arte, enquanto disciplina, com o processo de aprendizagem, levando em consideração seu histórico curricular no Brasil.

A arte como importante meio de conhecimento, deve ser pensada a partir de seu potencial pedagógico, de

forma a se colocar não somente como ferramenta legítima no ensino, mas como disciplina que irá contribuir na formação do sujeito social e individual.

Em primeira instância irá se fornecer dados sobre a implementação da disciplina de artes no histórico da educação brasileira. Serão consultados autores como Barbosa, Coli Freire e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Depois de traçadas as questões históricas e teóricas sobre a arte no ensino, avançaremos na argumentação a favor da arte enquanto disciplina essencial nas grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio, consultaremos autoras como Ana Mae Barbosa, Bernadete Zagonel, entre outros.

Podemos dizer que a disciplina de Artes conquistou espaços significativos dentro do currículo escolar, pois estudiosos perceberam que esta disciplina contribuía significativamente dentro do processo de ensino aprendizagem e que tinha como papel formar cidadãos éticos, críticos e conscientes, tendo como princípio básico o próprio contexto escolar onde estavam inseridos para depois vivenciarem estes valores além dos muros da escola.

O objetivo aqui é o de buscar em alguns autores elementos que nos possibilitem a legitimação da arte nas grades curriculares. Este é o próximo passo de nossa argumentação em favor do fortalecimento da arte no ensino, como matéria que deve ser respeitada por todos.

História Da Arte No Brasil

Falando rapidamente sobre a história da implementação da arte nas escolas no Brasil, observa-se que esta teve um início tardio e mesmo assim encontrou muitos entraves. Ana Mae Barbosa nos narra um histórico de educadores cujo intento foi introduzir a arte no processo de aprendizagem, sobretudo com a formação de escolinhas de arte nos anos de 1950. Contudo, como já dito, além de ter sido tardia, as tentativas de introduzir a arte na educação foram pouco produtivas, uma vez que não eram estratégias públicas. A autora narra abaixo as dificuldades que a arte teve para se colocar nos currículos escolares:

A Lei de Diretrizes e Bases (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958 mas a ideia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva extensiva não frutificou. (BARBOSA, 2003)

Além deste processo lento e cheio de barreiras, Barbosa ainda ressalta o obstáculo histórico que se deu pouco mais tarde com o Golpe Militar de 1964. Como narra a autora:

A Ditadura de 64 perseguiu
professores e as Escolas

Experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos. Até escolas de Educação Infantil foram fechadas. A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. No nível Universitário foi destruída a experiência renovadora da Universidade de Brasília, onde se realizou em 1965 o primeiro Encontro de Arte/Educação em uma universidade no Brasil, entretanto por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas Eram, entretanto raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. (BARBOSA, 1989)

Observa-se, portanto, um histórico deficiente do ensino da arte nas escolas, reforçado pela perseguição de professores e destruição das iniciativas que conjugavam arte e educação de maneira efetiva. O “civismo” e o “patriotismo” se colocaram como imperativos para a arte e seu ensino, estratégia militar de controle do uso da arte como libertação e reflexão crítica. Embora não eliminada do currículo escolar, a arte foi limitada.

Em 1971 foi implantada a prática polivalente das artes para aquilo que hoje chamamos Ensino Fundamental, na época da 1^a. a 8^a. série. Esta prática polivalente era uma conjugação de artes plásticas, música e artes cênicas e exigia do professor uma formação diferenciada, demanda que nem sempre era atendida. De acordo com a passagem abaixo:

A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1^a à 8^a séries do 1^a grau. Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das

Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado. Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação. (BARBOSA, 1990)

Sob o prisma de nosso tempo, a perspectiva atual para a arte é a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Fundamental e Médio. Lembremos que segundo o currículo estabelecido em 1971, a Arte foi a única disciplina relacionada às humanidades que permaneceu na grade, pois foram eliminadas a filosofia e a história. Contudo, tal permanência foi limitada, como mencionado acima. Nas palavras de Barbosa:

Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros mas uma

criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação". Essa Lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e o trabalho criativo, porque mesmo filosofia e a história haviam sido eliminadas do currículo. (BARBOSA, 2003)

Apesar da marca que o regime militar deixou na mentalidade da sociedade brasileira, sobretudo daquela população pouco instruída que virou mão-de-obra barata, já que a disciplina de artes é agora realidade, cabe a nos pensarmos num modelo de educação que se desloque também destes padrões herdados da Ditadura.

Além de pensarmos sobre as restrições do ensino da arte nos anos de Ditadura Militar no Brasil, devemos pensar também sobre o padrão de educação que este regime impôs à sociedade. Como se viu acima, o regime militar, interessado na formação de mão-de-obra mecânica, promoveu não somente o tecnicismo do ensino, mas a criação de um educando acrítico e apolítico e de um educador impositivo.

A Importância Da Arte No Processo Ensino Aprendizagem

A arte é na atualidade um dos grandes instrumentos de avaliação que os educadores podem contar e utilizar, pois através dela podemos verificar os diferentes graus de desenvolvimento intelectual de crianças e jovens, suas predisposições, seus sentimentos, visão de mundo, além de estruturar a capacidade de criar, desenvolver o raciocínio, a imaginação (o faz de conta), a percepção (do mundo que os cercam) e a motricidade.

Geralmente, a criança mesmo antes de aprender a escrever e a ler, já demonstra positivamente uma capacidade de reagir a diferentes estímulos artísticos em que é apresentada, pois naturalmente é uma criadora em potencial. Na primeira fase da vida escolar, as atividades de artes fornecem ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez

que os professores colocam ao seu alcance os mais diversos tipos de materiais para manipulação. Isso sem contar com a parte visual do cotidiano que as cercam.

(...) Antes de ser preparado para explicar a importância da arte na educação, o professor deverá estar preparado para entender a explicar a função da arte para o indivíduo e a sociedade.

(...) O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e ao aluno veem o papel da arte fora da escola.

(Ana Mae Tavares Bastos Barbosa 1991)

Podemos dizer que nas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio a organização do trabalho de professores e alunos com a arte implica na explicação, do que se entende por arte e por sua importância no cotidiano escolar, pois já não dá mais para continuar aceitando que a disciplina de Artes seja vista apenas como mero instrumento de entretenimento ou desenvolvimento da liberdade de expressão, onde não há questionamentos sobre o trabalho que esta sendo realizado.

Quando praticamos o ensino e aprendizagem da arte no âmbito escolar, surgem questões que se referem ao seu processo educacional, por isso, para que a

formulação de uma proposta de trabalho em Artes na escola ocorra, exige-se que sejam feitos esclarecimentos de quais posicionamentos sobre arte e sobre educação escolar que estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, na seleção de linhas teórico-metodológicas.

Hoje em dia, seguimos um currículo que é obrigatório, também somos responsáveis pela leitura e escrita dos alunos, além de todos os atributos que o ensino das artes pode oferecer aos educandos.

Para que o educador entre em sala de aula é preciso estar preparado, com uma formação teórica, metodológica e didática, onde possa avaliar e trabalhar coletivamente (não excluindo ninguém), além de deter interesse em estudar, se atualizar, se dedicar e preparar projetos voltados para questões que envolvam valores, sentimentos, relações, significações e interações entre o aluno e o pedagógico.

O professor tem que se preocupar no que propor ao aluno tendo como objetivo o seu aprendizado, a compreensão e o desenvolvimento do que esta sendo proposto, sempre se respeitando as suas especificidades, habilidades e dificuldades, afinal, o estudo das Artes não se resume em desenho livre.

Em artes trabalharemos teorias que podem contribuir para o desenvolvimento crítico e estético dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de apreciação artística. Estas teorias incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, sem ter a pretensão de atingir uma verdade única, pois em artes não existe um único ponto de vista, os educandos desenvolverão diferentes interpretações o que dará espaço para o debate, para as rodas de conversa, para os diferentes diálogos.

Não podemos esquecer que hoje em dia o próprio conceito de arte já tem sido objeto de diferentes interpretações: artes como uso de diferentes técnicas, como puro lazer (o famoso entretenimento), como processo intuitivo e criativo (Fayga Ostroewer fala desse tema em *Criatividade e Processos de Criação* - fazendo esta ligação de intuição com criatividade, associando ainda outros atributos ao processo criativo), como liberação de impulsos reprimidos, como um meio de expressão, de diferentes linguagens, como um meio de comunicação com o mundo, como interação e integração com o grupo, entre outros. Na verdade artes é tudo isso, mas tem muito mais além do que foi citado.

Para nós, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa

mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do conhecer e do exprimir, ou seja, nada que mude a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, no que se refere a ler, contextualizar e fazer em Artes.

“O fazer é muito importante para despertar a capacidade perceptiva para as nuances da construção artística, ao mesmo tempo, nossa história da arte pretende entrecruzar a linha do tempo com a análise das obras e da relação entre seus elementos, para tentar construir seu significado.”

Ana Mae Barbosa

Vejamos ainda o que os PCN’S esperam da disciplina de artes dentro da grade curricular:

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais a educação em Artes propiciará ao educando:

“a possibilidade de desenvolver o pensamento artístico, que se caracteriza em um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele o aluno ampliará sua sensibilidade, despertando para um novo olhar do mundo e suas devidas interpretações, a percepção, a reflexão, a criatividade e o uso de diferentes linguagens. Aprender arte envolve uma série de

atributos, pois as artes são muito complexas e extensas. Envolve também o fazer trabalhos artísticos, o apreciar e o refletir sobre eles. Além disso, o educando desenvolverá o interesse em conhecer, refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas épocas e culturas.” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997)

Através dos novos conhecimentos, o Ensino para Arte promove mais vida ao desenvolver o senso ético e estético, solidariedade quando a arte é sentida e experimentada e paz quando tornamos possível que os alunos possam integrar os conteúdos abordados e interagir com as experiências do meio em que vivem. Ainda conforme os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais informa:

“A arte-educação propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Ou seja, o educando desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas,

pela natureza e nas diferentes culturas.”

“Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, podendo criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio, além de favorecer abertura à riqueza e diversidade da imaginação humana.”

“Por outro lado, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta e podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.”

“A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão significativa das questões sociais. E essa forma de comunicação é rápida e eficaz, na medida em que atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. Ela está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades, fazendo parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.”

(Parâmetros Curriculares Nacionais-Portal do Mec 1997)

Sabemos o que o currículo espera da disciplina de Artes, mas podemos nos indagar: Será que a instituição de ensino esta preparada para o desenvolvimento de todos os campos no qual a arte atua? Ou ainda: Existem recursos estruturais e financeiros para que os alunos possam desenvolver a arte dentro do que a proposta triangular citada dentro dos PCN's propõem?

A resposta é muito simples: ainda não. E muitos professores se valendo dessa falta de estrutura isentam-se desta responsabilidade. Afinal, se não tenho espaço, material adequado, apoio financeiro e da própria gestão escolar, para que tentar abordar todos os campos de atuação solicitados dentro da proposta curricular.

Sabemos das inúmeras dificuldades enfrentadas dentro do sistema educacional, mas não podemos nos isentar do compromisso que assumimos com a escolha da disciplina em que somos regentes e acima de tudo com os nossos alunos, que serão beneficiados com todos os atributos que a disciplina de Artes poderá oferecer.

As dificuldades que o professor de Artes enfrentava no âmbito escolar não se resumiam apenas a problemas estruturais, mas também a preconceitos, pois na visão de pais, alunos e até mesmo de professores de outras áreas de estudos era que a disciplina de Artes seria um momento em que os

educandos poderiam extravasar suas emoções, levando em conta a agitação natural de crianças e adolescentes, para depois se dedicarem a estudos que realmente valessem a pena.

Com o passar do tempo à disciplina de Artes conquistou espaços significativos dentro do currículo escolar, pois estudiosos perceberam que esta disciplina contribuía significativamente dentro do processo de ensino aprendizagem e que tinha como papel formar cidadãos éticos, críticos e conscientes, tendo como princípio básico o próprio contexto escolar onde estavam inseridos para depois vivenciarem estes valores no cotidiano.

É claro que muitos ainda não mudaram sua visão sobre a disciplina de Artes, e isso acaba sendo mais um motivo pelo qual o professor deverá se empenhar para mostrar o contrário.

A disciplina de Artes se divide em quatro segmentos: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

E como tal devemos abordar estas quatro linguagens em sala de aula, através de planos de aulas que podem contar com a improvisação, com a criatividade, com a organização da turma, tudo com uma pitada de bom humor.

É claro que existem escolas que possuem espaços adequados livre de cadeiras e carteiras (teatro ou mesmo uma área livre) onde o professor poderá

desenvolver a dança, as artes cênicas, a música (sem incomodar as salas ao lado), mas sabemos que ainda são poucas as escolas que contam com este tipo de estrutura.

Os frutos deste empenho serão colhidos ao longo do ano, com o crescimento intelectual e amadurecimento da turma, que estarão sempre dispostos a atender ao que esta sendo proposto pelo professor. E se não estiverem é hora de repensar seus projetos, suas abordagens, seus planos de aulas e propor algo novo, que chame a atenção dos educandos e que seja realmente significativo para suas vidas.

Assim, uma condição fundamental para se aprender é a consciência de que a arte ensina que criar e conhecer são totalmente indissociáveis. O aluno precisa ser apresentado as diferentes abordagens da disciplina de Artes, onde conhecerá afundo o tema e poderá desenvolver sua capacidade critica onde através do conhecimento adquirido poderá fazer suas próprias criações. Isso em todas as linguagens abordadas pela disciplina de Artes.

Podemos afirmar ainda que a arte educação deverá ser sempre abordada como um meio de estimular a formação de novos valores, ampliando o olhar e a sensibilidade

do educando, além de possibilitar através do direcionamento docente a ampliação da percepção humana, sem deixar de abordar a questão da

recuperação do ambiente escolar na qual os educandos estão inseridos, juntamente com os seus respectivos valores estéticos.

Abaixo segue um texto do professor Mauricio Mogilnik sobre o papel docente em sala de aula. Apesar de ser professor de Biologia este texto remete exatamente o que esperar do docente em sala de aula independente da disciplina em que atua.

"Ficamos muito, e durante muito tempo, preocupados com o ensinar.

A nossa tarefa é outra.

Nossa tarefa é propiciar ao nosso aluno oportunidades planejadas que favoreçam o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes que o transformem num cidadão.

Esta dimensão, a dimensão política do nosso fazer deve ser resgatada para justificarmos a nossa presença como categoria profissional.

Favorecer a transformação de crianças egocêntricas em cidadãos é a função social que nos distingue das demais e da qual não podemos abrir mão sob pena de continuarmos sendo uma corporação anacrônica de doadores de aula, substituíveis por qualquer tio de plantão.

Uma vez, um velho rabino disse que os professores começam ensinando o que não sabem, depois de algum tempo ensinam o que já aprenderam, depois de mais algum tempo ensinam

o que é importante e só depois de muito tempo percebem que sua tarefa não é a de ensinar, mas a de criar condições para que os alunos aprendam.

Era sábio o velho rabino"

*(Extraído do texto "**Avaliação**" do professor Mauricio Mogilnik)*

O papel docente no contexto escolar

No livro Metodologia do Ensino da Arte de Bernadete Zagonel, mais precisamente na página 231 nos deparamos com a seguinte pergunta:

Qual o papel do professor de artes visuais no contexto escolar de hoje? A autora diz que prioritariamente este deve estimular o aluno a ver, perceber, sentir e apreciar com base no domínio dos conhecimentos e códigos específicos da arte. É trabalhar para reeducar os sentidos na perspectiva de contemplar e produzir artisticamente, exercitando as habilidades do aluno. Para tanto, é necessário selecionar, escolher informações a que estamos sendo submetidos no dia a dia e sob novos pontos de vista, ampliar a capacidade de perceber o mundo para não sermos alienados pelo excesso de

condicionamento. (Bernadete Zagonel, 2011)

Como arte – educadores, devemos refletir sobre nossa postura intelectual diante das particularidades que a disciplina de Artes exige, pois nosso papel será o de estimular à sensibilidade, a percepção, a reflexão e o uso da imaginação no espaço escolar.

Como a autora bem mencionou o papel do professor de artes é estimular o aluno a ver, perceber, sentir, pensar e apreciar com base nos conhecimentos e ensinamentos específicos em arte. Ler, estudar, ver, ser público em eventos artísticos e culturais, refletir, compartilhar continuamente sobre a práxis e produzir plasticamente devem ser ações realizadas pelo professor e pelos alunos. Mas aí nos perguntamos, será que os espaços artísticos e culturais são aberto para todos os tipos de público? Sinceramente hoje acredito que sim. E o papel do professor de artes deve estar relacionado a esta inserção.

Se o professor de Artes estimular os alunos a frequentar e explorar este universo, utilizando inclusive estes tipos de espaços como sala de aula, o processo ensino aprendizagem ocorrera de forma significativa e passara dos muros da escola para o cotidiano da vida destes alunos e de suas famílias.

Justificativa para se restringir a apenas um campo de atuação do ensino da Arte temos de sobra, a maioria

dos profissionais de educação em artes tem sua preferência por determinado segmento, mas ele não deve se restringir aos seus gostos pessoais. Problemas estruturais, pessoais, financeiros, entre outros, também fazem parte do nosso cotidiano, mas devemos pensar que se utilizarmos a improvisação e o universo que está presente fora da escola, podemos promover um ensino consistente, expressivo, significativo e amplo ao repertório do aluno.

Por este motivo devemos sempre estar revendo nossos conceitos, planos de aulas, métodos e metodologias, enfim, fazermos uma análise sobre as ações pedagógicas que realizamos com o intuito de refletirmos se estamos seguindo para o caminho correto, ou seja, se estamos conseguindo aprender e ensinar, se estamos conseguindo trocar experiências com os alunos e se o nosso papel está sendo cumprido, pois o professor deve planejar suas aulas com intencionalidade, metas e objetivos, em conformidade com

o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, sendo este o norteador do trabalho docente.

Para que sua aula seja gratificante seu planejamento deve ser detalhado incluindo metas, objetivos, recursos didáticos, materiais, estratégias, duração. Deve prever projetos, sequência didática, atividades habituais e rotina, como leitura de diversos gêneros textuais (professor deve ser modelo de leitor). Deve-se prever sondagem e avaliação periódica e utilizá-

las para planejar e replanejar as aulas visando um ensino de qualidade.

O professor deverá ainda envolver todos os seus educandos trazendo algo do cotidiano destes, algo que lhes chame a atenção, sendo apenas um mediador no processo de ensino aprendizagem. As atividades propostas deverão ser realizadas de forma interdisciplinar e o lúdico também pode estar presente, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa.

Conforme a autora Bernadete Zagonel em Metodologia do Ensino da Arte, a qualidade do ensino depende das opções teóricas, filosóficas e pedagógicas assumidas e adotadas pelo corpo de gestores federais, estaduais e municipais, pelo corpo administrativo da escola, pelo corpo docente, pais, alunos – em suma, a todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. A escola é por excelência, o espaço para a construção de conhecimentos e princípios éticos, políticos e pedagógicos.

Para melhor compreender aquilo a que nos propomos, ou seja, discutir as formas de se construir conhecimentos em artes, é preciso ter presente que os métodos advêm desses entendimentos e da imagem de ser humano que se quer educar.

Não podemos deixar de citar ainda que o professor deve como mediador no processo ensino

aprendizagem respeitar os saberes dos seus educandos, conhecimentos estes que vem de fora da escola e podem fazer parte do contexto escolar. Por este motivo as rodas de conversa sobre temas que serão abordados em sala de aula são de extrema importância, pois há um levantamento prévio da identificação dos conhecimentos que alunos e professores já sabem sobre determinados temas. A partir deste levantamento, ou seja, dessa coleta de dados é que serão realizadas as problematizações, os debates, sobre o que foi levantado, o que se modificou, o que se concluiu e o que necessita de maior pesquisa.

A arte sobre a perspectiva de diferentes autores

Paulo Freire pode ser destacado aqui como um pensador da educação, além é claro, de um dos grandes incentivadores do ensino da arte na educação básica desde os anos 70. É sobre seu modelo de educação que iremos pensar o ensino da arte.

O pensamento do autor é voltado para a educação, mas não aquela que limita e sim aquela que amplia e liberta, numa relação de autonomia e não de imposição de conhecimento. E, nesta linha de raciocínio, com certeza a arte tem seu papel pedagógico, na libertação do sujeito enquanto

indivíduo e também enquanto cidadão que vive em sociedade. Observa-se, nesta perspectiva, outra exigência para o docente e para o discente, como mostra a passagem abaixo extraída da *Pedagogia da Autonomia*:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição... (FREIRE, 1996)

Segundo essa pedagogia proposta por Freire, baseada na ideia de autonomia de sujeitos, a educação não tem aquele caráter formador e sim reformador. Como se vê abaixo:

Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica,

estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p.25-26)

É de acordo com o histórico deficiente da arte no ensino no Brasil e com as ideias sobre a educação de Paulo Freire que argumentaremos a favor da disciplina de arte no Ensino Fundamental, Médio e nos cursos de Licenciatura com a sua devida dimensão.

Para além das questões políticas em torno do ensino da arte enquanto disciplina, nesta seção será abordado o tema da arte em sua dimensão própria e pedagógica. Antes, contudo, será necessária uma breve exposição sobre o que é a arte. Para fornecer um quadro sintético sobre a definição de arte consultaremos as observações de Coli (2002) sobre o assunto.

O autor afirma que dizer o que seja a arte é uma coisa difícil, uma vez que uma série de tratados de estética já se debruçaram sobre o problema na tentativa de definir algum conceito. As respostas para a pergunta “O que é a arte” são divergentes e contraditórias entre si. Pode-se começar a problematizar o tema da arte através do conceito de belo, contudo, este é tão diverso e complexo quanto à própria questão da arte. De certa forma, porém, um mínimo de coerência pode ser possível, nas palavras do autor:

Entretanto se pedirmos a qualquer pessoa que possua um mínimo contato com a cultura para nos citar alguns exemplos de obras de arte ou de artistas, ficaremos certamente satisfeitos. Todos sabemos que a Mona Lisa, que a Nona Sinfonia de Beethoven, que a Divina Comédia, que Guernica de Picasso ou o Davi de Michelangelo são, indiscutivelmente, obras de arte. Assim mesmo sem possuímos uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar algumas produções da cultura em que vivemos como “arte” (a palavra cultura é empregada não no sentido de um aprimoramento individual do espírito, mas do “conjunto complexo dos padrões de comportamento, das crenças, instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”, para darmos a palavra ao Novo Aurélio). Além disso, a nossa atitude diante da ideia “arte” é de admiração: sabemos que Leonardo ou Dante são gênios e, de antemão, diante deles, predispomo-nos a tirar o chapéu (COLI, 2002, p. 7-8).

Coli determina assim a arte como manifestação da cultura, ressaltando sua capacidade de provocar a admiração alheia. Ressalta o autor também as diversas disciplinas que visam ao discurso sobre a arte como a História da Arte, a Estética e a Crítica da Arte.

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto (COLI, 2002, p. 10).

Coli deixa claro que a arte instala-se em nosso mundo através do aparato cultural que envolve os objetos, são eles: o discurso, o local, as atitudes de surpresa e de admiração, e outros. É aqui que o texto do autor nos interessa, pois ele diz que em torno da arte está em jogo, variados discursos e toda uma questão cultural, evidenciando mais uma vez seu potencial didático, sobretudo por seu caráter disciplinar e interdisciplinar.

Além de ser um potente instrumento histórico, a arte pode ser usada em várias disciplinas como experimento de pensamento. Nossa história registra muitas obras de arte que podem fornecer imagens ou

material para várias disciplinas e ciências e também como disciplina autônoma.

Vale mencionar aqui um ramo dos estudos de arte chamado Iconologia, o qual se utiliza da arte como fonte de conhecimento teórico. Erwin Panofsky, o responsável pelos estudos aprofundados das obras de arte enquanto objeto de conhecimento e passível de leitura, trata em seus estudos de tomar a obra de arte em seus aspectos teóricos e não apenas em sua forma, extraíndo desta um significado ou um conteúdo mais profundo. É como Panofsky diz:

Quando alguém conhecido me cumprimenta na rua tirando o chapéu, o que vejo, de um ponto de vista formal, não é mais do que a mudança de certos pormenores no interior de uma configuração que faz parte de uma estrutura geral de cor, linhas e volumes, que constitui o meu mundo visual. Quando identifico automaticamente esta configuração com um objeto (um homem) e a mudança de pormenores como uma ação (tirar o chapéu), já passei os limites da pura percepção formal e entrei numa primeira esfera de conteúdo ou significado. O significado de que me apercebi é de uma natureza elementar e fácil de compreender, a que poderemos chamar significado factual; é apreendido com facilidade quando identifico certas formas

visíveis com certos objetos que conheço através da experiência e quando identifico a mudança nas suas relações com certas ações ou acontecimentos. (PANOFSKY, 1986, p. 19)

Ao mencionar os estudos de Iconologia de Panofsky tem-se como objetivo reforçar a ideia da arte como importante instrumento no processo de aprendizagem. Além de ser meio para alcançar algum conhecimento, a história da arte e a arte, ela própria é conteúdo para a reflexão de diversas facetas da realidade. Não somente um conjunto de técnicas artísticas junto com matérias, mas um mundo a se abrir ao observador atento.

Em “Estudos em Iconologia” de Erwin Panofsky (1939) que faz estudos de Iconologia* (*1.estudo dos ícones ('pinturas', 'representações', 'signos') ou do simbolismo artístico. 2 .ciência da representação, nas artes, das figuras alegóricas, míticas e emblemáticas, e de seus atributos.) e de Iconografia* (*1.estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens, sem levar em conta o valor estético que possam ter. 2.repertório de imagens próprio de uma obra, gênero de arte, artista ou período artístico.) SÃO detalhados três níveis da compreensão da história da arte:

Primário, aparente ou natural: o nível mais básico de entendimento, esta camada consiste na percepção da obra em sua forma pura. Tomando-se, por exemplo, uma pintura da Última Ceia. Se nós pararmos no primeiro

nível, o quadro poderia ser percebido somente como uma pintura de treze homens sentados à mesa. Este primeiro nível é o mais básico para o entendimento da obra, despojado de qualquer conhecimento ou contexto cultural.

Secundário ou convencional: Este nível avança um degrau e traz a equação cultural e conhecimento iconográfico. Por exemplo, um observador do Ocidente entenderia que a pintura dos treze homens sentados à mesa representaria a Última Ceia. Similarmente, vendo a representação de um homem com auréola com um leão poderia ser interpretado como o retrato de São Jerônimo.

Significado Intrínseco ou conteúdo (Iconologia): este nível leva em conta a história pessoal, técnica e cultural para entender uma obra. Parece que a arte não é um incidente isolado, mas um produto de um ambiente histórico. Trabalhando com estas camadas, o historiador de arte coloca-se questões como "por que São Jerônimo foi um santo importante para o patrono desta obra?" Essencialmente, esta última camada é uma síntese; é o historiador da arte se perguntando: "o que isto significa"? (PANOFSKY, 1939)

Podemos portanto perceber através dos estudos de Panofsky que ao apresentar a História da Arte para os educandos estaremos direcionando-os para diferentes olhares que a cada dia vai ficando mais amplo e compreensível, além da arte se tornar significativa para os mesmos.

Referências Bibliográficas

<http://blog.clickgratis.com.br/professorralph/166770/Avalia%E7%E3o+do+Professor+Mauricio+Mogilnik.html>

<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

Bernadete Zagonel, Metodologia do Ensino de Arte, Editora IBPEX, 2011.

Fayfa Ostrower, Criatividade e Processos de Criação

BARBOSA, Ana Mae. Arte e Educação no Brasil – realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 3, no. 07, set. 1989.

Arte educação no Brasil. São Paulo:Perspectiva, 1978.

A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia. São Paulo: SESC Vila Mariana,1999.

COLI, Jorge. O que é arte. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

Arte. Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art &, no. 0, out. 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br/>. Acesso em 03 abril. 2013.

http://www.avjoalucio.com/moodle/file.php/25/a_imp_ortancia_da_disciplina1.pdf

<http://blog.clickgratis.com.br/professorralph/166770/Avalia%E7%E3o+do+Professor+Mauricio+Mogilnik.html>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Erwin_Panofsky

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS DE SINAIS À INCLUSÃO DOS SURDOS

Ana Carolina Scarabelli Moretto de Paula

1. INTRODUÇÃO

Muito tem se divulgado sobre educação inclusiva, mas historicamente tem havido fracasso na inclusão e educação de surdos.

Apesar dos esforços em educar os sujeitos surdos durante muitos séculos de atendimento e reabilitação de fala, ocorreu um desequilíbrio, gerado pela não escolarização efetiva dos mesmos.

A partir de exigências criadas pelo Decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10436/2002 favorecem o atendimento da população surda no âmbito escolar e não escolar, iniciou-se o processo de reconhecimento político e social da diferença surda e da Língua de Sinais no Brasil.

No meio escolar, a lei acima citada garante o acesso de alunos surdos nas escolas regulares dispendo sobre a inclusão de Libras (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina regular.

Por meio da língua de sinais o surdo se desenvolve cognitivamente e socialmente, com sua

aquisição pode interagir com o mundo surdo, mas também como mundo ouvinte.

No entanto, devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas, no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. (SKLIAR, 1998).

Lacerda (2007) afirma que o aluno surdo que não compartilha suas experiências com seus colegas e professores, encontra-se em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Assim, este artigo, em uma perspectiva inclusiva, através de uma pesquisa bibliográfica tem por objetivo traçar um breve histórico sobre o trabalho com os surdos e seus modelos, a língua de sinais, a educação bilíngue e a importância do ensino dessa língua nas escolas, pois ainda é premente a discussão desse tema na atualidade para que os desafios da real inclusão do aluno surdo ocorram de forma socializadora e eficiente.

2. DESENVOLVIMENTO

De acordo com Sá (2002), para se tratar das situações de incompreensão vivenciadas em sala de aula por alunos surdos e professora ouvinte, principalmente nas escolas públicas, é necessário que se situe esse processo educacional, localmente definido, no contexto mais amplo em que a educação

de surdos se encontra. Esse contexto mais amplo diz respeito ao processo histórico-social vivido pelos surdos e pelo próprio conceito de surdos e da surdez, pois “o conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças e se modifica no transcurso da história”. (SÁ, 2002).

Ainda segundo Sá (2002), essa história da surdez e dos surdos é “a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes, é, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes.” Ela está marcada pelo conflito, pela polêmica e, principalmente, pela tensão entre duas perspectivas opostas (NASCIMENTO, 2006): uma que defende o ensino da língua oral para os surdos como única forma de inseri-los na comunidade ouvinte - o oralismo – e outra que defende a língua de sinais como meio linguístico pelo qual se deve desenvolver a educação de surdos – o gestualismo e, após a década de 1980, o bilinguismo.

De acordo com Lodi (2005), o estudo dessa história permite perceber que o foco dos debates em relação à educação dos surdos, a partir do século XVIII, concentrou-se na tensão entre os defensores do uso da língua oral e os da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Cerca de três séculos de história da educação de surdos se passaram, e o epicentro de toda polêmica continua o mesmo. Isso demonstra, ao contrário do que alguns acreditam, que desde o século XVIII, o uso da língua

de sinais esteve presente e, também, alimentou várias reações às práticas oralistas.

Ao contrário do que muitos defendem a educação de surdos de hoje não é a simples consequência do progresso da humanidade ou do devir histórico, mas sim um complexo, que reúne mudanças e movimentos sociais, novas perspectivas e concepções políticas e ideológicas, avanços tecnológicos e científicos, conflitos e tensões. Hoje, experimenta-se uma significativa transformação no imaginário dos que trabalham com os surdos e, principalmente, dos próprios surdos.

Entretanto, há uma forte tendência de se considerar a história dos surdos e da surdez através de uma perspectiva reducionista que deprecia aqueles que não defenderam o gestualismo e superestima os opositores do oralismo:

Se no passado, os gestos foram considerados os grandes responsáveis pelas dificuldades de integração do indivíduo surdo no meio social geral, agora, a perspectiva de trabalho que enfatiza o acesso à linguagem oral é considerada como um ato de dominação da maioria (a “sociedade ouvinte”) sobre uma minoria (a “comunidade dos surdos”). (BUENO,1998, pag. 41)

No Brasil, o movimento de criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, bem como salas mistas de surdos e ouvintes com a presença do intérprete de Libras, na década de 1990. Essa mudança inicial foi amparada pelas novas visões sociais, antropológicas, linguísticas e pedagógicas com relação à surdez e aos surdos e fortalecida, no século XXI, pelo surgimento de uma legislação específica em relação aos surdos, sua língua e educação.

Configuraram-se historicamente duas maneiras distintas de se olhar para os surdos. A adoção de uma dessas visões demonstra as concepções e conceito de quem olha e, certamente, guiará a uma série de perspectivas e atitudes com relação aos surdos e ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Skliar (1997), essas visões distintas fundamentam-se, basicamente, em dois modelos: o clínico-terapêutico e o sócio-antropológico. Esses modelos têm sido responsáveis em definir e guiar diversas tendências educacionais, ora enfatizando certa normalização, ora defendendo a aceitação das diferenças. Entretanto, “a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em modelos sobre a surdez”. (SKLIAR, 1998).

O modelo clínico-terapêutico foi-se formando historicamente de acordo com as posturas médicas e

ideológicas que foram sendo assumidas com relação à surdez. O olhar clínico-terapêutico difundiu-se socialmente e passou a embasar as posturas educacionais em relação aos surdos, inclusive a filosofia educacional oralista. Nesse modelo o surdo é

Considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala. (SKLIAR, 1997).

Nesse modelo clínico, os surdos ou deficientes auditivos possuem uma deficiência que precisa ser tratada com o propósito de reabilitá-los à convivência social. Visa-se ao “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 1998). Esse tratamento teria o objetivo de desenvolver e treinar a fala e a leitura labial, através de tratamento fonoaudiológico, de uso de próteses e implantes, por exemplo, capazes de capacitá-los a usar a língua oral e a partilhar dos modos de ser, pensar e agir da sociedade ouvinte que integram.

Assim, com esse conceito de surdez, a educação de surdos passou a ser vista como um processo de medicalização, no qual as estratégias e recursos educacionais têm um caráter reparador, reabilitador, normalizador e corretivo. Dessa forma, as línguas de sinais são rechaçadas do processo educacional dos surdos.

Já ao contrário da visão clínica, na visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma diferença, e não como mera deficiência como no modelo clínico-terapêutico. Ao se referir a esse novo prisma, Moura relata que

O movimento multicultural, de grande amplitude, abrangeu as minorias dos mais diversos tipos que reivindicavam o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação à qual estavam sendo submetidos. (MOURA, 2000).

Considerando esta perspectiva, os surdos passam a ser vistos como aqueles que

Formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de

sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos [...] A língua de sinais anula a deficiência linguística e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997)

Em oposição à visão clínico-terapêutica, na visão sócio-antropológica, passa-se a utilizar o termo “surdo” para se referir àqueles que, independentemente do grau da perda auditiva, reconhecem-se como surdos.

De acordo com Skliar (1998), considerar a surdez através desse modelo implica, primeiramente, respeitar e aceitar o surdo em sua diferença e especificidade e linguística e cultural.

Ademais, a difusão da visão sócio-antropológica da surdez nas últimas décadas do século XX possibilitou aos educadores uma nova maneira de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de surdos. Apropriando-se dessa

visão, muitos professores de surdos propuseram novas estratégias de ensino vinculadas ao uso da língua de sinais e ao reconhecimento da necessidade de se ensinar a língua portuguesa como segunda língua. Entretanto, até que essa proposta educacional bilíngue se configurasse outras maneiras de se tratar a educação de surdos destacaram-se no cenário educacional: o oralismo e a comunicação total.

2.1 A Língua de sinais e a educação bilíngue

A língua de sinais foi garantida, a partir de leis, aos sujeitos surdos como língua natural de sua comunidade. No ano de 2002 foi sancionada a lei 10.436 que “reconhece, no artigo 1º, como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e outros recursos de expressão a ela associados.” É entendida como língua brasileira de sinais

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

De acordo com Castro e Carvalho (2005):

Em LIBRAS, absolutamente se pode simplesmente seguir as regras da língua portuguesa fazendo o sinal correspondente a cada palavra de uma frase. Isso seria chamar de português sinalizado, que, em muitos casos, não é compreendido corretamente pelos surdos, seja de modo parcial ou total. Os surdos aprendem e recebem informações, principalmente, por meio de sua percepção visual, ao passo os ouvintes, sobre tudo, ouvem informações e orientações. Esse aparente pequeno detalhe propicia uma enorme diferença de estrutura de pensamento entre os surdos e os ouvintes e é exatamente, por isso que se torna difícil, não impossível, para muitos surdos o aprendizado da língua portuguesa. Essa diferença de estrutura de pensamento, também, ocasiona, naturalmente, uma estrutura gramatical diferenciada para o idioma LIBRAS.

A lei que entrou em vigor em 24 de abril de 2002 garante aos surdos o direito de exercer a língua de sinais como primeira língua, para que assim interajam socialmente e tenham direito de fato a inclusão social.

Outra lei de suma importância para a educação de surdos é o decreto 5.626, instituído em 22 de dezembro de 2005. De acordo com o artigo 3º da lei

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com essa lei a presença da língua de sinais se tornou fundamental na educação de surdos.

Para os demais cursos de educação superior e na educação profissional a Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa.

Esses decretos, já em vigência, garantem aos cidadãos surdos sua integração social e o direito de adquirirem sua linguagem natural, a língua de sinais, como parte da cultura surda e da formação da identidade plena dos sujeitos surdos, para que assim abandonem os mecanismos perversos de exclusão e possam exercer uma vida em comunidade.

Fernandes e Moreira (2009) afirmam que os surdos ainda sofrem com o antagonismo encontrado nas escolas. Ora é combatido o uso do bilinguismo,

considerando o discurso da igualdade, e em outro momento é defendido, pois o processo de ensino-aprendizagem sempre foi cruel com os surdos, tratando-os como ouvintes. Outra dificuldade no cenário da educação bilíngue pode ser explicada também pelo longo tempo que os surdos passam sem ter acesso a sua língua natural, já que a grande maioria dos surdos são filhos de ouvintes, cabendo à escola essa ação mediadora do ensino da língua de sinais.

Juntamente às condições adversas que os surdos enfrentam desde seu nascimento, sendo privados de interação verbal, estes ainda convivem com as problemáticas educacionais do Brasil quando se trata da educação dos surdos. Encontramos no cenário educacional brasileiro algumas vertentes quando o assunto é a educação de surdos. O primeiro modelo é a inclusão do aluno bilíngue em uma sala monolíngue, que o aproxima da língua portuguesa, mas o impossibilita a interação social. E o modelo que utiliza a língua de sinais como ponte para o ensino de língua portuguesa. Todos os modelos têm como objetivo a normalização dos surdos, para que esses possam conviver socialmente, desvalorizando a sua língua natural e a sua cultura. Diante dessas possibilidades educacionais que encontramos no Brasil, pode-se dizer que os surdos “são bilíngues por contingência e não por opção” (Fernandes e Moreira, 2009).

A falta de estrutura para uma educação bilíngue de qualidade gera algumas situações para os surdos, como a imersão na língua dominante em busca da assimilação linguística, ou a segregação, onde se ensina somente a língua materna, sem se importar com a dominante. Ou ainda, os programas transitórios, onde a língua materna é usada como instrumento para a substituição gradual pela língua dominante. Já a inclusão limita o bilinguismo, pois a segunda língua é ensinada apenas para um enriquecimento limitado de conhecimento. E os programas separatistas, que valorizam somente a língua natural, tendo pouco contato com a segunda língua, caracterizando um bilinguismo limitado. Todas essas situações vão à contramão do real benefício da língua de sinais para o sujeito surdo, ao invés de favorecer ao processo educacional destes, continuam a segregá-los.

Mesmo com todo o avanço no sistema educacional e com os direitos conquistados, vemos que um grande número de sujeitos surdos ainda está excluído da escola. E com uma inclusão para que sejam sujeitos que consigam estudar e se formar e se incluir de fato na sociedade.

2.2 A importância do ensino da língua de sinais nas escolas

Uma problemática encontrada na educação de surdos brasileira são as diferentes ideologias escolares: escola regular, escola especial e escola

inclusiva. A primeira tem na língua portuguesa a única forma de interação e instrução. As escolas especiais adotam o português como língua principal, apesar da língua de sinais ser utilizada, a falta de conhecimento e limitação por parte do professor torna a escola fraca do ponto de vista bilíngue. E as escolas inclusivas onde os modelos dos alunos surdos são professores e intérpretes sem qualificação profissional, fazendo do processo educativo algo sem credibilidade. Esses três tipos de escola que temos acabam por fortalecer a crença de que a língua de sinais é desqualificada e primitiva, fazendo com que a língua de sinais seja vista como inferior à língua dominante, gerando no surdo a incapacidade de se identificar como um grupo com cultura e identidade própria.

Os surdos continuam sendo vistos como um problema dentro da escola. No período oralista o problema era o não falar da língua dominante e hoje por falarem uma língua que quase ninguém conhece. O reconhecimento do direito dos surdos não deve ir de encontro com as supostas igualdades de direitos, onde a igualdade de oportunidade é dada através da desigualdade de condições. Por isso, defende-se tanto que os programas educacionais bilíngues contribuam para que as características linguísticas e sócio-histórico-cultural dos surdos sejam reconhecidas e valorizadas.

O bilinguismo surgiu para propiciar uma educação de qualidade para os sujeitos surdos com o reconhecimento do valor social da língua de sinais,

pois esta ocupa um papel socioideológico no processo linguístico da particularidade desses sujeitos. São defendidas propostas político-pedagógicas quanto à educação de surdos terem a língua de sinais como primeira língua, pois consideram que o saber dessa primeira é determinante na construção dos saberes na segunda e defendem ainda que os surdos devem adquirir a sua língua natural em conta com outros surdos adultos usuários e fluentes na língua de sinais e somente a partir desse contato e da aquisição da língua de sinais, ensinar a segunda língua, que deve ser preferencialmente escrita.

De acordo com os parâmetros educacionais envolvendo a educação de surdos que se encontra no Brasil, onde todas as escolas se defendem como humanistas, inclusivas, mas infelizmente ainda se percebe que em todas elas os surdos são reféns de práticas pedagógicas que produzem sua exclusão e marginalização.

Skliar (apud Loureiro, 2006) caracteriza essas escolas como instituições que incluem o surdo na sala de aula para o convívio com os demais, mas não lhes dá condições de se desenvolver social-cognitiva-linguística e culturalmente como a maioria.

Loureiro (2006) ainda defende que o surdo precisa primeiramente adquirir a sua língua natural e que uma educação inclusiva deveria defender uma pedagogia voltada para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, assim como na

educação bilíngue, que consiste em promover a aquisição da língua de sinais como primeira língua. A autora afirma que

a educação deve garantir, portanto, que toda informação sobre o mundo chegue a criança surda na Língua de Sinais. É preciso que ela desenvolva linguagem, isto é, capacidade de verbalização, pois esta se constitui como aspecto chave para seu desenvolvimento cognitivo (LOUREIRO, 2006)

Ademais, é importante a participação de adultos surdos que utilizam a linguagem gestual no processo educacional, como fonte de cultura e de uma imagem positiva. Deve ocorrer a escolarização de crianças surdas desde os anos iniciais, a valorização por parte de outros profissionais da língua de sinais e, somente após todo o desenvolvimento cognitivo-linguístico, pode-se ensinar a 2ª língua. A educação bilíngue pretende promover as trocas interculturais, mantendo um equilíbrio nas relações de poder entre as línguas, uma não é melhor, mais importante ou mais complexa que a outra, ambas se completam, compreendendo então esse bilinguismo. “Não há alternativa para o pleno desenvolvimento das capacidades dos surdos que não seja a concentração de esforços no desenvolvimento da língua de sinais” (HYLTENSTAM, 1994 *apud* LOUREIRO, 2006).

No entanto, diferentemente do que pensa o senso comum, nem a presença do intérprete na sala de aula, nem a inserção da Libras asseguram a aprendizagem do aluno surdo. Segundo Lacerda (2006), Guarinello *et al* (2006) não basta a presença de um intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão. As autoras consideram que a língua de sinais é importante para que o aluno possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas ressaltam que o acesso à informação por meio das Libras não isenta o trabalho pedagógico do professor, e, portanto, não garante a aquisição do conhecimento científico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental a defesa dos direitos dos surdos para que se comuniquem através de sua linguagem natural, que é a língua de sinais, como também para que possam de fato, estudar sob uma perspectiva bilíngue através de sua cultura e identidade em rumo ao seu desenvolvimento cognitivo pleno e assim, ocupar seus lugares na sociedade e não apenas viver a sua margem.

Nossa constituição prevê como direito do surdo e de qualquer outro indivíduo que possua uma necessidade especial, o acesso à educação de qualidade, com profissionais capacitados, escolas que disponibilizem recursos e material necessário para o seu desenvolvimento.

Para tal, professores, escola e sociedade precisam refletir sobre essa questão e conscientizar-se sobre as necessidades e direitos que a pessoa surda possui, dando apoio a este e sua família, contribuindo para sua inserção na sociedade.

Assim, o reconhecimento da língua de sinais como uma língua de fato, com toda a sua estrutura e complexidade vem para contribuir a valorização de toda a comunidade surda como parte integrante da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, D.F., 23 dez. 2005, p. 28. Disponível em <<http://goo.gl/V3KP3E>> .Acesso em 17 dez. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, D.F., 25 abr. 2002, p. 23. Disponível em <http://goo.gl/EOBpRD>. Acesso em 17/01/2016.

BUENO, J. G. S. Surdez, Linguagem e Cultura. Caderno Cedes, Campinas, XIX, n.46, p. 41-56, Set. 1998.

FERNANDES, S., MOREIRA. L.C. Desdobramento político-pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista "Educação Especial" v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago, 2009.

LACERDA, C.B.F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão com aluno surdo? Rev. Bras. Educ.,2007.

LODI, A.C.B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2004.

LOUREIRO, V.R. A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos. In. Revista Espaço Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26. JAN. DEZ./2006.

NASCIMENTO, L.C.R. Um pouco mais da história da educação de surdos segundo Ferdinand Berthier. Educação Telemática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 253-262, Jun. 2006.

SKLIAR, C. (org.) Educação e exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Ana Paula Souza Galvão

No presente trabalho apresentaremos um breve histórico que diz respeito à relação escola família e sem dúvida um dos assuntos mais discutidos pelos gestores das unidades de ensino e de complexos sistemas educacionais por todo o mundo, sejam discutindo os fracassos escolares, as trajetórias escolares. Como dizem Montandon e Perrenoud (1987:7), "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

No dia a dia de cada família, podemos perceber uma interação que promove um constante aprendizado; como afirma Munhoz (2005, p. 180),

É observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento e o acesso à aprendizagem, visto que cada membro familiar tem uma forma própria de aprender e superar ao construir o próprio conhecimento, ou seja, essa modalidade de aprendizagem que o permite se aproximar do desconhecido, para agregá-lo ao saber.

A família é uma sociedade natural geralmente ligada por laços de sangue ou afinidades, no início

dos tempos predominavam a estrutura familiar patriarcal, pessoas que se encontravam sob a autoridade do mesmo chefe, esses vínculos eram ligados por vínculos matrimoniais formando assim novas famílias.

Com a evolução, nasce um sentimento de afeto entre homem e mulher, surgindo aí a monogamia, onde o homem passa a sentir afeto por sua companheira, surgindo então a união de duas pessoas do sexo diferente, surgindo assim à família, onde eles se tornam os responsáveis pela proteção e alimentação da casa. (MARQUES, 2003, p.19)

A família está presente praticamente em toda a sociedade, porém com hábitos e costumes diferentes, na década de 70 (século XX) a família começa a sofrer mudanças e assim surgem às famílias nuclear.

Durante o sistema de família patriarcal a criança e o adolescente recebiam ajuda, proteção, modelo de um maior número de adultos, pois seus familiares geralmente moravam próximos, com a migração para grandes centros urbanos essas famílias passaram a ser constituídas por um casal, ou apenas pela mãe, desenraizadas de suas culturas.

O desenvolvimento da família tem como base principal eixo pessoas interagindo e se organizando através de valores e normas sociais

Nas famílias mais humildes a responsabilidade das crianças e adolescentes geralmente encontra-se no poder dos avôs, muitos ainda tendo pais adolescentes e algumas vezes em situação de risco nas vidas na rua, as crianças passam a buscar laços de parentesco em outras pessoas. Fato esse que dificulta a participação da família na vida educacional e social das crianças e adolescentes

Para a sociedade atual a relação de consangüinidade não é mais importante do que os laços afetivos e do que a própria convivência no âmbito familiar. A estrutura familiar, teoricamente, é baseada nos laços de confiança, amor, respeito, reciprocidade, harmonia e bem-estar comum.

No tocante aos filhos, a Constituição Federal de 1988 dedicou um artigo em cujo caput relaciona direitos a eles inerentes, os quais posteriormente vieram a ser repetidos no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A palavra FAMÍLIA consta no dicionário (Mini Aurélio, 2004, p.337) como: “Pessoas aparentadas que vivem geralmente na mesma casa; Pessoas do mesmo sangue; Origem, ascendência; A que é constituída pelo casal e seus filhos; Família nuclear”. A explicação do dicionário facilita uma compreensão inicial do termo utilizado para entender uma palavra, mas não significa a total definição da mesma.

A família não pode ser considerada e ou descrita de forma exata, pois existem famílias de diversas formas e constituições, que são formadas de acordo com a sociedade e o tempo histórico. Isso significa dizer que a família não é uma instituição natural, mas sim uma instituição social e histórica. Uma visão da definição de família é apresentada por Dessen e Paloma (*apud* ALVES, 2012, p.23):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Ao longo da história do Brasil, a família vem passando por transformações importantes, as quais se relacionam com o contexto sociocultural e mesmo econômico no país. No Brasil colônias,

marcadas pela escravidão e pela produção rural para as exportações, perceberam um modelo de família extensa e patriarcal onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos e a mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Szumanski (*apud* ALVES 2012.p.23) em defesa da função educativa familiar ensina que:

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteché&Bornholdt, 1999).

Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutares ou

provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette& Del Prette, 2001).

Segundo Bock (2004, p. 249):

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente preciso de uma família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade.

A partir do século XX inúmeras transformações ocorreram na sociedade e na economia acarretando grandes mudanças na estrutura familiar, e ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

“Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunde em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho,

em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias”. (2005, p. 77)

Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declaram a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção.

O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). “... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”.

Como já foi dito, as mudanças sócio-político-econômico das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de

relações existentes em nossa sociedade. O sucesso da escola depende de vários fatores e a aproximação da família na escola traz segurança para a criança e para o adolescente, o interesse da família faz surgir a vontade de querer e querer bem a escola por parte dos educandos que por sua vez vai ter o interesse de se destacar de forma positiva e mostrar esses resultados para sua família. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças.

O ambiente escolar tem sem dúvida, uma função importantíssima, a educadora. Por isso se faz necessário que a família procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem, tanto no lar quanto na sua atividade na escola.

A escola e a família devem conviver em completa sintonia em suas atitudes, já que seus propósitos caminham juntos na formação e educação dos alunos. Não há como negar que a família e a escola são as instituições fundamentais da sociedade, com papéis diferenciados, porém não contraditórios, e sim complementares

Inicialmente, existem quatro instituições sociais: a família, a escola, a religião e o Estado, cada uma tem uma função, mas primando sempre na organização da vida em sociedade. A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato.

Através do carinho e broncas, é a responsável por ensinar os padrões de comportamento e normas de conduta de sua sociedade as crianças.

A família enquanto grupo de convivência comumente modifica-se em diversos aspectos ao longo do tempo. Igualmente, seu papel na vida de cada um de seus integrantes se modifica conforme seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

Para Durkheim (1978), formar o cidadão em toda sua plenitude, seja física, intelectual ou moral, é requisito aclamado pela sociedade para que o estudante se comporte como cidadão formado, capaz de transformar o meio em que atua com responsabilidade e iniciativa para tomar decisões.

A ESCOLA

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado atualmente em decorrência de aceleradas informações, os grandes avanços tecnológicos e tantos outros fatores já mencionados no decorrer deste estudo, tem repercutido na estrutura da família e conseqüentemente da escola. Portanto, faz-se necessário também voltar nossa atenção para a escola que, apesar das mudanças, continua exercendo a função de transmitir conhecimentos científicos.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Peres *apud* Bencini (2003, p. 38), "mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez e está muito difícil acompanhar as novas exigências sociais e culturais", diz.

Por esse motivo muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39)

apud ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Ir para a direção causava extrema apreensão e medo. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um “*status quo*”, e um distanciamento dos alunos. Eram respeitados pelos mais diversos grupos sociais, e dentre estes grupos, talvez o mais respeitoso fossem os pais já que se acreditava estarem “educando” seus filhos para uma vida melhor e mais confortável. Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os “diferentes” eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Atualmente a educação fundamental é um direito de todos. Existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornou-se democrática, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas tomadas de decisões, porém, muitos nem sabem desses direitos, não se importam ou são ocupados demais para participarem.

É importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares de toda comunidade, permitindo uma maior participação de

todos, o que torna o gestor o maior responsável por influenciar toda comunidade escolar no sentido de orientação.

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato.

Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças

rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”.

Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros

aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Instituições de Ensino: instituições empenhadas em disseminar o conhecimento, por exemplo, as escolas e as universidades. Tal qual a família, trata-se de uma instituição social que passamos grande parte da vida.

É por meio da educação que os povos transmitem às gerações mais jovens sua herança cultural, seus conhecimentos, seu modo de vida e suas regras e valores. Ao passar por ela, os indivíduos adquirem as informações e condições necessárias para uma vida ativa (inclusive econômica) em sociedade e são preparados para conviver com os outros de acordo com as normas dos grupos sociais a que pertencem.

A escola tem como suas atribuições desenvolver atividades que ensinem e aprimorem o respeito e a diferença entre todas as pessoas.

É neste contexto que se destaca a gestão democrática, princípio constitucional que traduz a participação ativa e cidadã da comunidade escolar e local, a gestão da escola implica em tomadas de decisões que não podem ser individuais, a democracia deve ser o princípio norteador da prática pedagógica, onde respeita os direitos individuais e coletivos de todos.

Portanto se a escola busca desenvolver valores democráticos como respeito, justiça, liberdade e a solidariedade, deve democratizar os métodos e os processos educacionais, propiciando diálogos, vivências, essas atitudes respeitam as condições de cada um, proporciona o êxito no processo ensino aprendizagem.

A escola é um dos lugares, dentro da sociedade, que possui maior influência sobre as crianças; por isso é importante pontuar que todo cidadão tem direito à educação, o que é contemplado e garantido pela LDB.

Art. 5º – O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (Brasil, 1996, s.p.).

A escola enfrenta desafios diários provenientes da tentativa de estabilizar uma relação escola – família. É comum encontrar nas escolas pais que acreditam fielmente no fato de os professores terem de educar e ensinar; acumular funções não é tarefa do professor, no entanto o que mais faz é conciliar as

tarefas por falta de uma parceria de responsabilidade entre pais e escola. Dificuldades como essa são empecilhos que atrapalham o andamento do processo ensino-aprendizagem.

Para Malavazi, cada instituição deve assumir o seu papel: “algumas atribuições são específicas da família, que tem o direito de reivindicá-las para si, enquanto outras cabem à escola, que, pela sua natureza, poderá ocupar-se melhor delas” (2000, p.258).

De acordo com essa idéia, percebe-se que há momentos em que a escola se sente vulnerável ao contexto social, tamanha a problemática dentro da família; sendo assim, essa influência conflituosa gerada pela falta de colaboração na educação da criança causa prejuízos no seu desenvolvimento escolar.

É de suma importância estreitar e diminuir ao máximo a distância família- escola, pois ambas têm a criança como foco a ser trabalhado; porém é notório que muitas vezes a família apresenta profundo desinteresse em cumprir suas ações educativas. Dessa maneira, Tedesco(2002) afirma que há um vazio no que se refere ao apoio na escola, causando erosão nessa relação.

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua

trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (Tedesco, 2002, p.36).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.33-56.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC,2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- MUNHÕES, Maria Luiza Puglisi. Educação e família: uma visão psicopedagógica sistêmica. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp,2005.

- MALVAZI, Maria Márcia Sigrist. Os pais e a vida escolar dos filhos.258
- p. Tese (doutorado em Educação).
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,2000.
- TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática,2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2001.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez,2001.
- FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun.1995
- PARO,Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática,2006
- PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã,2003.
- OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisinoto Evangelistade
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações

entre família e escola e suas implicações de gênero.
Disponível em:[http://www.scielo.br/pdf/
%0D/cp/n110/n110a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n110/n110a06.pdf)

- CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre,2007.
- OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.
- PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.
- http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf
- <http://acervo.novaescola.org.br/gestao-escolar/espera-se-muito-professor-onde-vai-nossa-responsabilidade-comeca-pais-678989.shtml>
- <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/familia-escola-educacao-502577.shtml>
- <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26226/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/>
- A relação família escola: intersecções edesafios.

POLÍTICAS E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS

Carlos Eli Nascimento

INTRODUÇÃO

Os desafios para implantar políticas de promoção da igualdade racial são vários e, dentre eles, o fator histórico: são mais de 500 anos de nação, dos quais mais de 400 vividos sob o regime de escravismo (mais de 70% do "tempo de vida do nosso país" foi vivenciado sob tal regime) pouco, mais de 100 anos, de regime republicano e menos de 30 anos de redemocratização, que prevê a liberdade e igualdade para todos como descrito na Constituição Federal de 1988.

Além disso, o fim do regime colonial e do período de escravismo não assegurou, por parte do Estado, políticas de favorecimento à população índia ou negra, pelo contrário, foi marcado por uma ampla omissão estatal em face das desigualdades raciais. Por isso há quem defenda que o Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais e deve assegurar, a todos os brasileiros a igualdade de oportunidade. Construir uma nova identidade brasileira, marcada pelo reconhecimento das

identidades étnico raciais com promoção de políticas de redistribuição e reconhecimento. Uma identidade nacional, longe de ser aquela com uma característica homogênea e uniformizadora, que caracterizou a construção da identidade nacional brasileira, marcada pela superioridade da raça branca em relação a outras etnias.

Por isso, vários autores defendem o reconhecimento das diferenças culturais sem renegar a própria identidade. Fazer com que todas as etnias sejam reconhecidas entre si. Reconhecer as diferenças multiculturais de diversos grupos sociais com experiências culturais distintas umas das outras, individual e coletivamente. Reconhecer as particularidades e diferenças dos diferentes grupos socioculturais e, nesse caso, o Estado democrático de direito não é neutro e desempenha um papel central no estabelecimento de políticas específicas para grupos culturais excluídos.

DESENVOLVIMENTO

Apesar do princípio constitucional brasileiro de "igualdade perante a lei"; o que se observa na prática é uma Ideologia dominante que favorece e privilegia homens e mulheres de cor branca, e o

consequente desfavorece homens e mulheres negros (as) e índios (as). Na prática, o pertencimento racial define posições sociais e "é um determinante significativo da estruturação das desigualdades socioeconômicas no Brasil" (MEDEIROS, 2007, p. 02).

A Constituição Federal de 1988 que considerada por muitos como um avanço no processo de redemocratização pelo qual passa o país estabelece como um de seus objetivos: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1998, art. 30, inciso IV).

Além da Constituição. e da Lei do Crime Racial, dois eventos (apenas para citar alguns) são considerados importantes pelos estudiosos da questão racial no . sentido de atrair a atenção do Estado para a promoção de políticas de igualdade racial: a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida em 1995 e a 111 Conferência Mundial de Combate ao Racismo, promovida pela ONU e realizada em Durban, em setembro de 2001.

Em 1995 comemorou-se o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares (ALBEIU, 2006) e, por essa razão, movimentos sociais em defesa dos Negros promoveram esta marcha que, além de uma manifestação popular, formalizou a entrega de um documento ao então Presidente da República,

Fernando Henrique Cardoso, com o título: Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

Documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo, com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas estavam divididas em tópicos que, além dos três mencionados, incluía religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação (LIMA, 2010, p. 79).

Como marco legal de políticas de promoção de igualdade racial é necessário mencionar os tratados internacionais que também preveem medidas necessárias para suprimir todo e qualquer tipo de discriminação, incluindo a racial, como o disposto no Artigo II, da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial da ONU de 1965, sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial:

Os Estados tomarão, se as circunstâncias o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, as medidas especiais e concretas para assegurar como convier o desenvolvimento ou a

proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos de liberdade. (LIMA, 2010,P.82).

Outro marco legal importante foi o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDHI) em 1996 e seis anos depois o PNDH 11 (2002), que prevê a elaboração de estratégias de combate às desigualdades raciais.

Mas foi em 2009 que o governo brasileiro deu um passo fundamental para a efetivação de políticas de igualdade racial, com a aprovação do Decreto 6.872, conhecido como PLANAPIR (Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial) que indica ao Estado as metas para superar as desigualdades raciais existentes no Brasil; por meio da adoção de ações afirmativas associadas às políticas universais.

Além do PLANAPIR, em julho de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A SEPPIR foi criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003 e convertida na Lei 10.678/2003, tendo como objetivo o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro e utiliza como referência política o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010).

Para estabelecer uma relação de reciprocidade, tratar-se do respeito à diferença. O edital de 2007 trata de eliminação, o edital instituiu três critérios, tratando o terceiro como sendo de observância de preceitos legais e citando explicitamente a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 10.639/2003 de Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer. CNE/CP nº. 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004. (BRASIL, 2006, p. 30)

Nessa passagem, o edital dá ênfase às normativas relativas à igualdade étnico-racial, pois, além de mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cita textualmente a Lei nº10.639/03 (BRASIL. 2003) que modificou o artigo 268 da LDB; a Resolução nº 01/04 do CNE (BRASIL, 2004a), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e par o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; e, ainda, o Parecer CNE/CP nº 03/04.

Posteriormente, no edital de 2011 (publicado em 2008 e voltado para 5ª a 9ª série), a indução ao cumprimento das normativas é ainda mais enfática, pois passa a compor um subitem específico,

De acordo com o edital de 2007 e de 2008, após tratar de preceitos éticos para a cidadania, o texto discute critérios para a qualificação da "construção de uma sociedade cidadã", afirmando: Quanto à construção de uma sociedade cidadã espera-se que o livro didático:

- 1) Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- 2) Abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) Promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 4) Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
- 5) Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária. (BRASIL, 2006, p. 32).

O edital do PNLD de 2008 já teria um papel indutivo bastante explícito com a afirmação da legislação transcrita anteriormente. Caso alguma editora ou algum avaliador não se tenha doado

trabalho de ir à legislação citada, no entanto, o edital explicita nessa parte a cobrança de que os livros "promovam positivamente" a diversidade de gênero e étnico-racial, citando textualmente a "imagem de afrodescendentes", indicando a promoção por meio de participação de indígenas e afrodescendentes em diferentes espaços profissionais, e mencionando, ainda, a veiculação de conteúdos sobre as culturas afro-brasileiras, sobre os povos indígenas e sobre a "temática das relações étnico-raciais". Ou seja, o edital incorporou, em sua redação, aspectos apontados pelas críticas de ativistas e pesquisadores.

No edital do PNLD de 2011, tais indicações foram deslocadas para a parte inicial do texto que apresenta os princípios gerais, e ganharam maior detalhamento: Como parte integrante' das propostas pedagógicas, que' devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania.

Os editais do PNBE de 2003, 2005, 2008, 2009, 2011 e 2012 são bastante heterogêneos em razão de mudanças nos acervos a serem adquiridos nos diferentes anos. O Plano convocou governos municipais, estaduais e federais a se envolverem de forma mais efetiva na luta por uma Educação em que as crianças desde cedo sejam instruídas contra o racismo.

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2008, p.22)

Uma reparação histórica inadiável, mas também um convite irrecusável para o país de ensinar às crianças desde seus primeiros contatos com a escola a visão do povo negro e de sua participação na formação da sociedade brasileira, a fim de rever a injustiça histórica estabelecida dentro do meio escolar e a perda do respeito às tradições, expressões culturais e sociais e aos costumes dos africanos que consolidaram a identidade nacional.

Dessa forma a escola deve contribuir para a formação do indivíduo ajudando-o a compreender a realidade e a refletir sobre ela. Promover a integração dos grupos, a partir da conscientização e aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a convivência dentro da diversidade.

CONCLUSÃO

Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar o marco histórico, político, econômico e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial é importante entender que os avanços que a mesma tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm uma relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos.

A escola é o ambiente responsável pelo desenvolvimento de novas ideias, de provocações, motivo pelo qual se torna um lugar privilegiado para promoção das opiniões igualitárias e um espaço que pode preencher as lacunas deixadas pelo silêncio da contribuição na história dos indivíduos negros e inclusive outras etnias.

E apesar da necessidade de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento social, econômico e política da comunidade brasileira, o negro foi e sempre será um dos alicerces dessa nação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº37, p. 143-166, jan/jun. 2006. Acesso em 06/07/2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Decreto 6.872, de 4 de julho de 2009.** Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - **PLANAPIR**, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Acesso em 05/07/2017.

_____. **Lei. 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Acesso em 08/07/2017.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**, s/d. o Acessado em 05/07/2017.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: as ações afirmativas no governo Lula.

Novos Estudos CEBRAP, vol. 87-, p. 77-95, julho de 2010. Acesso em 06/07/2017.

MEDEIROS, Priscila Martins. Raça e estado democrático: caminhos para o reconhecimento das diferenças. Revista Sociologia Jurídica, nº 05, p. 01-13, jul./dez. 2007. Acesso em 05/04/2015.

A ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS BILÍNGUES¹

Claudia Roncatto²

RESUMO: O presente estudo visa explicitar as características, bem como as vantagens e desvantagens de se alfabetizar as crianças em duas línguas ao mesmo tempo.

Nos preocuparemos em conceituar bilinguagem; mencionar metodologias favoráveis à alfabetização num ambiente bilíngue e discorrer sobre as vantagens de se alfabetizar em duas línguas ao mesmo tempo, tanto dentro da área educacional quanto para a vida em sociedade.

¹ Artigo Científico, apresentado na conclusão do curso de Pedagogia para Licenciados

² Estudante de Graduação do Curso de Pedagogia da R2 Formação

Pedagógica

Biletramento

Para melhor compreendermos o significado de biletramento, é importante sabermos claramente o que é a alfabetização. Para que um aluno seja alfabetizado, ele precisa conhecer o sistema alfabético. Eles precisam entender o mecanismo de juntar as letras de A a Z para criar palavras, que transmitem significados. Quando aprendem que ao juntar duas letras, formam sílabas e que ao juntar as sílabas formam palavras, os alunos são capazes de utilizar esse aprendizado com quaisquer línguas, uma característica que tem mais e mais sido exigida dos alunos e professores no ambiente de mundo globalizado no qual nos encontramos, dominado majoritariamente pela língua inglesa. A escola responde ao mercado de trabalho e às políticas globalizantes, tornando-se assim um braço de um sistema que não prepara o aluno para a vida nem lhe oferece perspectivas, mas somente uma perspectiva em uma vaga no mercado de trabalho, seja ela boa ou ruim. Porém, o biletramento proporciona mais do que uma perspectiva melhor no mercado de trabalho, mas

mais que estatus a quem teve acesso à alfabetização e é capaz de entender a sua função mediadora, o uso da escrita permite também a inserção dos indivíduos em uma sociedade marcadamente dependente dos símbolos que constituem os meios de interação, promovendo contatos cada vez mais atemporais entre os usuários. Essa inserção na sociedade através dos usos da escrita dá origem ao termo e às pesquisas em torno do letramento.³

Antes mesmo de se alfabetizarem, os alunos entram em contato com diferentes tipos de texto, sejam eles cartazes, documentos, jornais, revistas, placas, sinalizações etc. Textos que os adultos acessam e que podem despertar a curiosidade das

³ USACH, Ana Laura dos Santos Marques. *Percepções de estudantes de tradução espanhol-português acerca do processo de biletamento*. 2017. p. 106.

crianças. A partir deste contato com diferentes textos, podemos dizer que se dá o letramento, ou seja, com a proximidade e familiaridade da criança com os diversos tipos de palavras escritas, algo que pode (e deve) ser facilitado pelos pais desde o nascimento, colocando a criança em contato com textos, gerando esta familiaridade e criando uma curiosidade desde o berço. Ou seja, um esforço conjunto de pais e familiares, uma atenção constante no período do berçário, o desenvolvimento pedagógico e incentivos no dia a dia da criança são a chave para o letramento, e o biletamento requer atenção em dobro, pois os pais e os responsáveis pela criança necessitam eles mesmos de uma cultura mais desenvolvida para aproximar a criança da primeira e da segunda língua.

A criança, ao passar pelo processo de letramento, insere-se pouco a pouco na sociedade, torna-se consciente de seu entorno, apto a tomar decisões, ou seja, civiliza-se, torna-se apto a habitar a sociedade como cidadão. O biletamento facilitará com que o aluno futuramente habite um mundo cada dia mais globalizado, que exige mais dele e de sua consciência nas escolhas. Facilitará também o

contato com outras culturas, permitindo que sua educação se expanda para além das fronteiras de sua terra natal de maneira mais simples, ampliando suas capacidades e passando por novas experiências, de maneira a ampliar sua sensibilidade e aprofundar seu sentido de alteridade. Tudo isso pode ser feito através do bilinguismo, mas não só dele, mas de uma educação completa, que parta da família e do corpo docente, e de um entorno que facilite isso para as crianças. É necessário ressaltar neste ponto que a escola se tornou o principal foco de bilinguismo na sociedade, não só de bilinguismo.⁴

Podemos verificar o bilinguismo como traço comum na sociedade em países com duas línguas, como por exemplo, imigrantes que falam na língua nativa dentro de casa enquanto a criança entra em contato com uma segunda ou mesmo terceira língua na sociedade. Ou pais de diferentes nacionalidades, onde a mãe é falante de uma língua e o pai de outra. Ou mesmo países que reconhecem uma segunda

⁴ SANTOS, Edson. *Bilinguismo: aquisição da L2 em ambientes bilíngues*. S/d. p. 2.

língua como língua oficial, como é o caso do Canadá. Se a criança não sofrer preconceito em sociedade, seu bilinguismo pode aflorar, e a capacidade da criança em se desenvolver em diversas línguas futuramente será muito maior. Nesses casos, cabe também ao governo incentivar o bilinguismo, como no caso dos nativos brasileiros, indígenas, que precisam de um ensino que dê continuidade ao bilinguismo em português e nas suas diversas línguas. Grosso modo, bilinguismo é também uma maneira de manter as culturas vivas em uma sociedade plural, que não reconhece só as línguas do mercado de trabalho. Reconhecer o bilinguismo é também dar voz à diversidade e às histórias dos povos. Sem políticas que permitam o bilinguismo e reconheçam as pluralidades culturais, um país pode cair nos erros dos colonizadores da época dos descobrimentos.

Bilinguismo é também uma maneira de inclusão, como é o caso de surdos letrados em LIBRAS e português, aptos para a inserção na sociedade e prontos para serem inseridos nas diversas culturas que permeiam seu entorno. Isso só

se torna possível, vale lembrar, com políticas que favoreçam as práticas de bilinguismo para as diversas camadas sociais, e que esclareça a sociedade para os benefícios do bilinguismo para a cultura do próprio país: o bilinguismo não é só uma perspectiva para o mercado de trabalho, mas um passo adiante no processo de inclusão em busca de uma sociedade mais igualitária. Esta perspectiva só se dará, porém, se pais, familiares e todos os responsáveis pela educação das crianças num geral tiverem como norte comum a pluralidade cultural e o desenvolvimento da criança como cidadão apto a perceber a sociedade e todos os seus códigos.

Quando expostos a dois idiomas, em contexto de imersão, onde os alunos assistem aulas de matérias como ciências, artes e estudos sociais numa L2, eles são estimulados a compreender o funcionamento de ambas as línguas como ferramenta social. Os alunos entendem em que contexto utilizar cada idioma e também aprendem as características de cada um, ampliando seu repertório cultural, social e acadêmico. Isso é bilinguismo, um método que até os anos 60 era tido como vilão do ensino, e que hoje

se mostra como o futuro. Completo o bilinguismo na primeira infância, a criança estará mais bem desenvolvida para uma educação bilíngue, já inserida em um mundo de pluralidade linguística e próxima das diversas línguas a serem desenvolvidas em ambiente escolar. Santos (s/d) conclui, retomando Vygotsky, que

A aquisição das linguagens procedem a aquisição do pensamento, como podemos observar em Vygotsky na sua obra *Linguagem e Pensamento*, e observa-se que a aquisição da L2 com práticas bilíngues nestes ambientes geram grande input de temas e assuntos, de cunho prático ou teórico que instigam o cognitivo e a percepção a adquirir ganhos no idioma alvo e é esta prática que é chamada bilinguismo.⁵

⁵ SANTOS, Edson. *Bilinguismo: aquisição da L2 em ambientes bilíngues*. S/d. p.3.

A Educação Bilíngue

O Ensino da língua inglesa nos ensinos infantil e fundamental, juntamente com o ensino da língua materna pode ocorrer integrado ou não ao ensino das ciências lógicas e naturais e das artes. A aquisição da L2 em ambientes bilíngues, com ênfase no ensino extensivo do idioma estrangeiro associado às ciências e artes propicia ao aluno expandir seus conhecimentos nas L1 e 2, ou seja: o aluno que aprender história na L2 também saberá manejar melhor o arcabouço léxico dos estudos históricos nesta língua. Antes de nos aprofundarmos no assunto, é importante definir o bilinguismo, para esclarecer o objeto da nossa pesquisa, que é

um termo guarda-chuva para multilinguismo, também – ou seja, situação em que o indivíduo fala mais de duas línguas. Alguns pesquisadores usam o termo

plurilinguismo para se referir a essa situação.⁶

A língua materna geralmente é a L1, e a língua adquirida é a L2. O cenário de aquisição da L2 se dá de maneira muito mais fácil se o letramento, conforme tratado no capítulo anterior, se der em conjunto com a L1. Realizado o letramento, a fase da alfabetização deve ser realizada nas L1 e L2. Entretanto, é importante notar que o falante das duas línguas não terá o mesmo domínio das duas línguas, como se idealiza, com capacidades variáveis de indivíduo para indivíduo, como fica claro nesta passagem de CORREA et al:

Quando as pessoas usam o termo “bilíngue” imaginam alguém que fala duas línguas perfeitamente, conforme lembra Valdés (apud HEYE 2001, p. 37); imaginam também que essa pessoa sabe falar, compreender, ler e escrever

⁶ CORREA; MATOS; ROCHA; SALGADO. *Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas*. 2009. p. 8044.

as duas línguas no nível mais alto de desempenho. Na verdade, são poucas as pessoas bilíngues que manifestam as suas línguas igualmente porque ou adquiriram uma língua mais completamente que a outra, ou porque usam uma língua mais freqüentemente que as suas outras que, certamente, foram adquiridas em graus variados. Nessa perspectiva, Valdés (apud HEYE, 2001, p.38) argumenta que o indivíduo bilíngue não é necessariamente “ambilíngue” (tendo competência nativa em duas línguas), mas um bilíngue de um certo tipo específico que, junto com outros bilíngues de muitos outros tipos, pode ser classificado ao longo de um contínuo.⁷

⁷ CORREA; MATOS; ROCHA; SALGADO. *Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas*. 2009. p. 8044.

Os professores reconhecem em sala de aula as dificuldades dos desenvolvimentos no ensino da L1, que já se dão de maneiras diversas de indivíduo para indivíduo, então se deve levar em consideração estas diferenças ao desenvolver um projeto de bilinguismo para uma instituição de ensino que vise desenvolver as capacidades dos alunos em sua plenitude tanto na L1 quanto na L2 sem criar falsas expectativas nos pais ou nos alunos.

Apesar da maneira corrente de tratar do bilinguismo atrelado ao ensino do inglês da classe média, é importante notar que “o estudo do bilinguismo pode ser considerado dentro do escopo da Sociolinguística uma vez que seu foco está também no que Hymes (1972) chamou de competência comunicativa,” pois os sociolinguistas têm de levar em consideração as peculiaridades nas quais o bilinguismo se desenvolve, como contexto, idade e variação de uso, ou seja, “os sociolinguistas têm que lidar com problemas que envolvem a

desigualdade no uso da língua.”⁸ Correa et al discorrem sobre a questão mais adiante, enfatizando a importância social do bilinguismo, fatores que já mencionamos *en passant* na seção sobre bilinguismo:

Desigualdade essa que é enfatizada pelo não acesso à educação. Baker (2006) fala em educação bilíngue como um “problema, um direito e uma fonte”: um problema linguístico, um direito básico do ser humano, e uma fonte de enriquecimento cultural, de ascensão econômica e social e de aquisição de cidadania. Para Baker (2006), a educação bilíngue encerra em si mesma uma ideologia pluralista e cívica que favorece a formação da identidade dos indivíduos pelo

⁸ CORREA; MATOS; ROCHA; SALGADO. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. 2009. p. 8045.

‘empoderamento’ (empowerment)
dos menos favorecidos.⁹

Portanto, se o bilinguismo “nativo” (a língua materna somada à língua falada em sociedade, grosso modo) pode ser negado à criança por preconceito, por uma obstrução política ou social, o bilinguismo que proporcionará uma nova perspectiva à criança de ascensão social lhe será negado pelas mesmas razões, ou seja, distanciar as crianças menos favorecidas economicamente do capital cultural que lhes proverá uma ascensão cultural. Um ensino público que evite essa exclusão se faz necessário, políticas públicas que agreguem a pluralidade e a diversidade linguística são um início. Professores de todas as áreas preparados para o letramento e a educação bilíngue em escolas públicas, além da constante capacitação destes professores, são saídas simples para políticas

⁹ CORREA; MATOS; ROCHA; SALGADO. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. 2009. p. 8045.

públicas interessadas em reforçar o bilinguismo, e sanar diversas máculas do ensino público.

A Educação física tem um papel importantíssimo no ensino bilíngue dos anos iniciais. Durante essa aula, é possível ensinar comandos e movimento por meio de jogos e música. A abordagem TPR (Total Physical Response) de Asher (1986), conhecida como Resposta Física Total, é a abordagem ideal para ensinar tais comandos, bem como estruturas mais complexas, combinadas com advérbios de modo, por exemplo, e diferentes tipos de movimentos, que além de falados podem ser executados, aliando a língua à noção de espaço e movimento, ou seja, inserindo a língua na compreensão da realidade do aluno, apresentando o mundo dentro da L2. Além disso, algumas competências sociais podem ser desenvolvidas nessas aulas, tais como aguardar a vez, ou aprender como se comportar adequadamente num jogo, respeitar as regras e controlar as frustrações. O norte do educador deve ser mobilizar o arcabouço lexical do conteúdo em favor dos alunos, para que estes

possam utilizá-lo como uma base sólida no desenvolvimento da L2.

Segundo os autores Kistin Kersten and Andreas Rohde, em seu livro *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules* (naar studienbücher), relatam que os programas bilíngues, baseados no uso de L2 como ferramenta de ensino de outros conteúdos que não o da língua estrangeira propriamente dita, permitem uma transição mais homogênea do que as abordagens dos cursos de línguas. O aluno, ao ser incitado a responder uma questão de matemática, por exemplo, em uma segunda língua, terá de mobilizar um arcabouço que poucos estudantes de outras línguas mobilizam em cursos de línguas ou aulas de gramática. Ou mesmo aulas de ciências sociais ou física, que têm conteúdos que demandam grande mobilização dos alunos, que por sua vez assimilam de maneira indelével a L2. A seguir tentaremos demonstrar as consequências do bilinguismo na linguagem e na educação.

As Consequências do Bilinguismo no Desenvolvimento da Linguagem

No tocante ao desenvolvimento da linguagem em crianças bilíngues, alguns leigos questionam três aspectos negativos em particular: um atraso no desenvolvimento da linguagem, a mistura das duas línguas, causando uma certa confusão na comunicação e o desequilíbrio nas proficiências, tornando os bilíngues com mais proficiência em uma do que em outra.

Desmistificando tal crença, as crianças bilíngues atingem a proficiência na aquisição da linguagem, aproximadamente no mesmo tempo que uma criança monolíngue (Genesee 2003), principalmente no que se referem aos primeiros enunciados, construções de duas palavras e construções de frases mais complexas em qualquer das duas línguas. Ao tratar da questão, Ferronato & Gomes (2008):

Embora não mantenham dois códigos lingüísticos inteiramente separados, a competência

lingüística do bilíngüe não pode ser mensurada com base nos padrões de proficiência dos monolíngues. Nesse sentido, alguns bilíngües cometem erros resultantes das interferências de traços pertencentes a uma língua, enquanto falam ou escrevem outra. Tais erros são considerados marcas daquilo que está sendo re-arranjado na produção lingüística da criança, sendo que a “reorganização” dos erros demonstra uma reflexão da criança sobre a língua. Assim, a possibilidade de efeitos da interação e suas implicações durante a aquisição simultânea de duas línguas têm constituído preocupações essenciais nas pesquisas sobre o desenvolvimento bilíngüe precoce. Da mesma forma, no que se refere às diferenças individuais (idade, estilo cognitivo, personalidade, tipo e proporção de

exposição, atitudes e motivação) na aquisição da segunda língua.¹⁰

Há uma variação em relação a quando a aquisição da linguagem se dá, porém quando atingem, por volta dos cinco anos, todas as crianças (bilíngues ou monolíngues) serão capazes de falar muito bem. Além disso, Bialystok et al (2009) aponta que ao todo, considerando as duas línguas, no caso das crianças bilíngues, seu vocabulário pode ser até maior. No entanto, se considerarmos somente uma das línguas, ele é menor do que o de uma criança monolíngue já que há a distribuição do vocabulário entre ambas as línguas e, sua escolha, se dá de maneira diferente. Ferronato e Gomes, no entanto, ressaltam que o desenvolvimento de crianças bilíngues ajuda-as na melhor percepção de fonemas além de habilitá-las a distinguir entre as duas línguas, tudo graças ao ambiente bilíngue a elas fornecido.¹¹

¹⁰ FERRONATTO; GOMES. Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica. 2008. p. 23.

¹¹ FERRONATTO; GOMES. Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica. 2008. p. 23.

Ferronato e Gomes ainda discutem a importância quanto mais cedo possível, para a estabilização das duas línguas no arcabouço léxico da criança:

Quanto mais cedo as crianças são expostas a duas línguas distintas, maiores serão suas habilidades na competência lingüística e menores suas dificuldades para estabilizar o sistema fonológico dessas línguas. A aquisição bilíngüe não prejudica a consciência fonológica do português. Entretanto, meios desfavoráveis à criança, no período de desenvolvimento crítico da linguagem, podem acarretar atraso. Para que a linguagem seja adquirida no tempo esperado o ambiente deve oferecer estimulação suficiente. Nesse sentido, o meio no qual há escassez de estimulação ou

exagero na superproteção, torna-se contraproducente.¹²

Os bilíngues também são mais lentos na busca mental pelo léxico do que os monolíngues. Acredita-se que isso se dá ao fato de os alunos terem que ativar o mecanismo multilíngue para poderem escolher entre as diferentes possibilidades nas duas línguas e não em uma só (Poarch & van Hell, 2012), no entanto, as implicações deste processo no uso da língua no dia-a-dia são praticamente irrelevantes já que a diferença de tempo na recuperação de palavras entre os monolíngues e os bilíngues é de apenas cerca de 100 milissegundos.

Além disso, as pesquisas mostram que as crianças bilíngues desenvolvem dois sistemas de linguagem autônomos (Genesee 1989) que interagem fonologicamente e sistematicamente e que as crianças fazem suas escolhas de linguagem dependendo do interlocutor e da situação. Assim,

¹² FERRONATTO; GOMES. Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica. 2008. p. 23.

mesmo antes dos dois anos de idade, as crianças bilíngues são capazes de usar duas línguas de acordo com o contexto (Douchar & Quay 2000). Essa teoria se contrasta com visões mais antigas que afirmavam que as crianças bilíngues primeiro desenvolvem um sistema “fundido” que precisa ser separado mais tarde (Volterra & Taeschner 1978). Em resumo,

O desenvolvimento da linguagem bilíngüe em crianças pré-escolares pode divergir do desenvolvimento monolíngüe em aspectos superficiais, mas fundamentalmente os processos são idênticos. As crianças bilíngües empregam as mesmas estratégias de aquisição que as crianças monolíngües, sendo, porém, capazes de utilizar seus sistemas lingüísticos em desenvolvimento de maneira

diferenciada sob o ponto de vista contextual.¹³

Num estudo feito por Peal & Lamberert (1962), as crianças bilíngues de até dez anos de idade superaram as crianças monolíngues em tarefas que mensuravam a inteligência que, entre outras, exigiam manipulação mental e reorganização de estruturas visuais. Estes resultados levaram os autores a concluir que o bilinguismo propicia maior flexibilidade mental, uma aptidão maior para pensamentos abstratos e divergentes e uma superioridade na formação de conceitos. Os bilíngues revelaram-se superiores aos monolíngues em várias medidas de pensamentos divergentes (Laurén, 1991, Ricciardelli, 1992) que se atribui ao fato de que os bilíngues têm múltiplas palavras para um só objeto e uma variedade abastada de associações e alternativas lexicais (Kharkhurin 2007). O uso constante de duas línguas e, por conseguinte, lidas com interação Cross-linguística conectada também

¹³ FERRONATTO; GOMES. Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica. 2008. p. 23-24.

pode ter um efeito nas habilidades bilíngues de extrair ideias novas e únicas tão bem quanto na capacidade de violar conjunto de padrões de propriedades de categorias (Kharkhurin 2009). Ou seja, este arcabouço léxico, que é ao mesmo tempo uno e seccionado se desenvolve de maneira a ajudar o aluno a desenvolver as diversas capacidades ao seu alcance, tornando-o um cidadão pleno, capaz de participar ativamente da sociedade.

Conclusão

Como vimos anteriormente, o bilinguismo e o bilinguismo auxiliam a criança a desenvolver múltiplas capacidades, tanto no âmbito pedagógico quanto social. O bilinguismo propiciará um amplo desenvolvimento das capacidades mentais do indivíduo, que pensará de maneira mais abstrata, podendo desenvolver aspectos mais complexos da subjetividade. Já socialmente, o indivíduo bilíngue estará melhor capacitado a viver em sociedade, com melhores perspectivas de vida, mais acesso à cultura e maiores emancipatórias. O bilinguismo permite que o pensamento crítico se, através de um maior acesso

às diversas culturas. O bilinguismo, para alguns desenvolva estratos sociais não é só um fato casual da educação, mas um meio de evitar a segregação social e evitar a exclusão de diversas comunidades.

Constata-se também que são necessárias políticas que auxiliem o desenvolvimento do bilinguismo nas sociedades, fomentando a formação e contratação de professores bilíngues em todas as áreas de conhecimento. Depende também do governo que o bilinguismo como política cultural, de inclusão, que visa a pluralidade, seja colocado em prática. Ou seja, o bilinguismo como política pública é um meio para proporcionar maior cidadania e igualdade para todos, proporcionando a todos os cidadãos maiores perspectivas de vida.

REFERÊNCIAS

Elsner, Daniela and Keßler, Jörg-U. (Eds.). *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Naar Studienbücher. 2013,

CORREA; MATOS; ROCHA; SALGADO. *Formação de professores para a educação bilingue: desafios e perspectivas*. IN EDUCERE IX. Curitiba, PUCPR, 2009.

FERRONATTO; GOMES. *Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica*. IN Rev CEFAC, São Paulo, v.10, n.1, 22-28, jan-mar, 2008.

HORNBERGER, Nancy H. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. Disponível em <http://repository.upenn.edu/gse_pubs/9>. Acessado em 20/04/2019.

SANTOS, Edson. Biletramento: aquisição da L2 em ambientes bilíngues. Disponível em <https://www.academia.edu/14260646/BILETRAMENTO_AQUISI%C3%87%C3%83O_DA_L2_EM_AMBIENTES_BIL%C3%8DNGUES>. Acessado em 20/04/2019.

OS PROBLEMAS DO RACISMO NO BRASIL

Debora Comitre Batista De Souza

Cada perceptiva e cada visitante brasileiro sabe que os termos raciais não são definidos nessa sociedade clara. Especialmente impressionante é a lição para os norte-americanos e europeus, que estão acostumados a um (pelo menos, branco / não branco ou), dicotomia preto / branco convencional. Que a polarização foi institucionalizada a segregação racial no EUA, uma polaridade que os europeus, não utilizado de origem contato com os não brancos na era moderna, compreenderam instintivamente.

Mas o Brasil, como a maior parte da América Latina, é diferente. No Caribe e na América Latina os colonizadores europeus deixaram um legado de multirracismo, apesar das tentativas iniciais para impor a endogamia racial, isto é, a proibição do casamento fora da mesma categoria racial. Mais de duas categorias raciais destinadas multirraciais, no mínimo, três. O mulato e o mestiço se tornaram a "casta média", com um número significativo que alcançaram um status legal livre, mesmo em sistemas de escravos. O resultado foi um sistema de estratificação social que nitidamente diferente da

bifurcação rígida colorida em os EUA (antes e depois da escravidão) e em colônias africanas da Europa. Havia e há uma cor (aqui de pé por um conjunto de características físicas) espectro em que muitas vezes não eram claras linhas desenhadas. Entre um negro “puro” e um mulato muito leve há gradações numerosas, como refletido no grande número de rótulos raciais (muitos pejorativo) de uso comum brasileiro.

Isso não quer dizer que a sociedade brasileira não é altamente colorida consciente. Na verdade, os brasileiros, como a maioria dos latino-americanos, são mais sensíveis a variações nas características físicas do que os brancos norte-americanos ou europeus. Isso resulta do fato de que as variações ao longo do espectro de cor, especialmente na faixa intermediária, são considerados significativos, uma vez que não existe uma linha divisória clara.

A questão de terminologia da cor precisa ser discutida Brasil especialmente difícil. Os termos utilizados no preto censo brasileiro, marrom e branco traduzir literalmente como "negro", "marrom" e "branco". A principal diferença neste trabalho será o branco e não branco, entre o preto incluindo esta última e marrom. Para designar o último, ou seja, não brancos, o termo usado aqui será "afro-brasileiro" e não "negro", uma vez Preto (a tradução em português literal de "negro") é uma rótula muito mais restritiva (Muitas vezes pejorativo) no Brasil. O termo cada vez mais comum

usado no Brasil (na mídia de massa, por exemplo) para não brancos é preto, mas o equivalente é arcaico de língua inglesa para uma audiência. Também deve-se notar que é o rótulo que negros afro-militantes brasileiros usar em sua campanha para convencer todos os não-brancos brasileiros, sobretudo os mulatos, "assumir" a sua cor, e não sucumbir à crença, branqueamento ideologia, de que uma hierarquia não branca pode esperar uma maior mobilidade social.

Em suma, o Brasil é multirracial, bi racial não. Isso faz com que suas relações raciais mais complexas do que em os EUA, e mais complexa do que a maioria dos europeus esperam. O fato mais importante sobre esta sociedade multirracial, do ponto de vista daqueles que desejam estudá-lo, é até quinze anos atrás que havia praticamente sem dados quantitativos para analisar quais ele. Entre 1890 e 1940, nem o governo brasileiro nem raça cientistas sociais brasileiros considerados um significativo o suficiente para justificar a gravação variável que no censo nacional. Mesmo quando a raça mais tarde foi incluída, como em 1950 e 1960, até que o inquérito 1976 de Domicílios (PNAD), não houve dados por raça na renda, educação, saúde e habitação (havia poucos dados sobre o casamento, fertilidade e morbidade).

Discussão sobre relações raciais no Brasil foi baseada em, portanto invariavelmente dados "soft". História e antropologia foram as duas principais abordagens intelectuais utilizados. Historiadores habitaram em leis, relatos de viajantes, memórias, debates parlamentares, e artigos de jornais. Eles evitaram pesquisar registros policiais, arquivos de saúde, registros judiciais, arquivos de pessoal e outras fontes de que eles poderiam ter construído séries temporais. Quando eles quiseram consultar tais fontes, foram estudar normalmente escravidão. Eles raramente estudaram as relações raciais na sociedade maior. A anedota dizendo permaneceu a forma aceita de provas. No entanto, os historiadores não hesitaram em tirar conclusões sobre preparar o caráter histórico das relações raciais. Mas, para isso eles tiveram que apoiar muito em evidência "qualitativa".

Os antropólogos produziram uma literatura rica descrevendo muitas dimensões das relações entre as categorias raciais e dentro distinguíveis, enfatizando as distinções sutis Muitas vezes. Inevitavelmente, no entanto, manteve a sua imagem particularista. Eles não poderiam nos dizer se a raça fez a diferença no macro educacional realização, ou a renda, ou o avanço profissional. Eles não eram, afinal, os sociólogos. Não podemos consultar suas monografias para as estatísticas sobre a qual base

verificável Julgamentos Acerca de bem-estar social relativo no Brasil.

Sociólogos, demógrafos, economistas e cientistas políticos, de quem podem esperar tal análise, foram desarmados. Eles não tinham dados. O governo coletou informações e não fez praticamente nenhuma análise ou esforço para gerar sua própria opinião. Por quê?

A resposta está na forma como os brasileiros já olhou para sua própria sociedade. Começamos com que certos fatos sobre a sociedade no último século e meio. Em primeiro lugar, como vimos, era multirracial. Não havia linha racial clara, ou em quaisquer sociais legalmente praticar. Para alguém de os EUA ou a África do Sul (ou praticamente qualquer colônia europeia na África), a característica definidora principal era a falta de uma "regra de descendência" (Harris 1964a). Categoria racial não foi definida exclusivamente por ascendência, mas por uma combinação de fatores, incluindo guloseimas aparência física, aparente estação na vida e, de forma limitada, ascendência (Nogueira, 1985). Isto contrasta com os EUA ou África do Sul, onde a raça foi definida por descendência e certificada em registros legais. Os últimos foram então usados para impor a endogamia racial. Com tais leis só sendo declarada inconstitucional em os EUA em 1967 (New York Times 1991). Nenhuma dessas leis existiu no Brasil moderno.

Em segundo lugar, apesar a falta de uma "linha de cor" clara sociedade brasileira foi baseada em uma crença explícita na superioridade branca, não, embora a supremacia branca. A distinção é crucial. Para entender isso, devemos voltar para a era colonial.

Português, embora as atitudes raciais na era colonial precisem de mais estudo, podemos dizer que Branca estava no ápice da escala social e Africano na parte inferior. Mas o Português no Brasil era diferente do Inglês na América do Norte. Nas colônias continentais Inglesas os colonos Transformado em uma doutrina social, a superioridade de superioridade moral (mais tarde "supremacia branca") e institucionalizou-os em regras legalizados impondo a endogamia racial. Esta estrutura endurecida após a guerra civil no sistema Jim Crow, que se tornou mais fácil de aplicar Devido à categorização bi racial rígida que fixa abolição muito antes se tinha tornado. Foi reforçado pelo aumento também do racismo científico, que passou a dominar EUA e círculos acadêmicos e de elite da Europa depois de meados do século XIX. Essas teorias "científicas" pretendiam provar, de uma prova material, histórico, biológico ou comportamental, a superioridade dos brancos. Esse preconceito foi mais tarde para produzir uma reação politicamente significativa em os EUA, como o culpa branco produto de um perfeccionismo religioso e igualitarismo filosófico, ambos ausentes em Português América

liderada cidadãos brancos norte-americanos, eventualmente, para aceitar a integração racial para uma minoria afro-americana um quarto do tamanho do Brasil. Brasil nunca teve a opção, após o colonial Pelo menos era média, para impor a endogamia racial, ou BIRACIAL seus pressupostos implícitos, Porque muitas pessoas de cor (mestiços principalmente) entrou sociedade livre por nascimento ou alforria. Relativamente poucos tinham penetrado ao topo da sociedade (o padrão exato de gritos para fora para mobilidade. Tal pesquisa e análise), mas a legitimidade moral e social para desenhar uma linha nítida era de cor já perdeu. Endogamia e segregação racial forçado eram impossibilidades práticas.

Para lidar com esta realidade, a elite brasileira desenvolveu uma ideologia “assimilacionista” para racionalizar a sua sociedade multirracial. Embora eles acreditassem na superioridade branca, como pode ser claramente visto nos debates parlamentares sobre o comércio de escravos no início do século XIX, eles não expressam os mesmos medos profundos de ser oprimido demograficamente (e eventualmente politicamente) por não brancos como fizeram seus colegas americanos. Isso é irônico, já que por meados do século XIX, a proporção não branca da população no Brasil era muito maior do que no (ver tabela 1).

Esta ideologia de fato “assimilacionista” enfrentou um desafio grave quando as doutrinas de racismo científico atingiram o Brasil, especialmente depois de 1870 (Skidmore, 1974). Como poderiam os brasileiros conciliar a sua sociedade multirracial e suas suposições implícitas de assimilação com a "nova verdade" que o branco não foi apenas absolutamente superior, mas enfrentou um mortal, esse desafio da supremacia branca que a América do Norte e Europa na chamada "mestiçagem"?

A implicação da cor que era esta ideologia não importava no Brasil. A diferença racial estava em vias de extinção. Principais cientistas brasileiros no início do século vinte Previsto livremente. Este país estava indo em direção a sua brancura total. Em um documento apresentado em Londres, em 1911, o antropólogo brasileiro João Batista de Lacerda (1911) estimou que não levasse mais do que um século. Ao retornar ao Brasil, fui atacado por ser demasiado pessimista.

Na prática, o pressuposto “assimilacionista” levou o governo a dar um passo revelador: é omitido raça do censo. Já esteve corrida, embora incluídos no censo ADH de 1872 (o primeiro) e de 1890, foi omitido em 1900 e 1920 (não houve censo em 1910 ou 1930), apenas a reaparecer no censo de 1940. De 1890 a 1940, portanto, a coleta de dados básicos ignorados categorias raciais no país do Novo Mundo que tinham

escravos africanos receberam mais do que qualquer outro (Fiola 1990).

Como não havia dados, não poderia haver discussão dos fatos das relações raciais. Exatamente como as pessoas de relações diferentes entre cores proceder? Mesmo se o espectro de cores estava turvo, mesmo se não houvesse legalmente imposta a endogamia racial, mesmo se não houvesse segregação, foi corrida apesar de suas todas as sutilezas de definição-insignificante na vida dos brasileiros? Poderia a maior população escrava no Novo Mundo (total abolição só veio em 1888, a mais recente das Américas) não deixaram legado de antagonismo racial?

A REALIDADE SOCIAL: 1890-1976

Como poderia senhor de escravos e amplamente documentado por governo violência historiadores brasileiros transformados em ter sido uma cena benigna? Já os historiadores, em geral evitadas mesmo investigando a questão. Pode-se contar com os dedos de uma mão os autores brasileiros que fizeram uma pesquisa séria sobre as relações raciais pós-abolição. É como se o tema da raça deixou de ter qualquer relevância no Brasil após a escravidão terminada em 1888.

No entanto, a evidência para Prontamente Tal pesquisa está na mão. Praticamente todos os registros do tribunal, mata borrão polícia, arquivo pessoal, carteira de motorista, cartão de registro do eleitor e ter, pelo menos até recentemente, incluiu uma categoria racial. Histórias de jornal identificaram os afro-brasileiros rotineiramente (brancos não precisa de identificação). Tem havido concursos de beleza, mesmo separados para pardos. Na verdade, o Brasil manteve-se uma sociedade consciente altamente corrida. Popular música, televisão, folclore, humor e literatura estão saturados com referências a corrida. Para quem vive no Brasil neste século, não pode haver dúvida de que a consciência das categorias raciais é um grampo da vida cotidiana.

Mas praticamente todos os historiadores têm sua atenção centrou-se na instituição da escravidão e sua abolição. Mesmo as relações raciais (no sentido mais amplo) antes da abolição ter entrado para a pouca atenção. O tópico muito importante de cor livre em escravista Brasil, por exemplo, é em grande parte pesquisado e não analisada. No entanto, é a chave para entender o surgimento da característica mais importante das modernas relações raciais no Brasil: sua natureza multirracial. Um bom exemplo é a tentativa de explicar como a categoria racial média surgiu na história brasileira. O historiador EUA Carl Degler apontou para a "fuga mulata" (Degler 1971) como a diferença essencial entre a América do Norte

e as relações raciais brasileiras. No entanto, quando ele veio para explicar por que essa “fuga” desenvolvida em uma sociedade e não a outra, eu escolhi enfatizar, no que era necessariamente uma forma especulativa, o status inferior das mulheres da classe escravista na América do Português e, portanto, de sua suposta incapacidade de impedir a aceitação (ou mesmo legitimação) de ilícito descendentes mestiços de seus maridos.

A partir dos historiadores temos apenas alguns vislumbres da realidade social brasileira após a abolição. No entanto, sabemos de outras fontes que raça Mattered muito. Não se pode ler a poesia do torturado simbolista poeta do século XIX João da Cruz e Souza, sem sentir sua angústia sobre a dor de ser negro. Não se pode ler os romances de Lima Barreto sem ser movido pela hipocrisia e desprezo com que a mulato talentoso e ambicioso foi tratado pelo início do século

XX sociedade Rio de Janeiro (Barbosa 1964). Não se pode ler sem chocar as contas gráficas da supressão brutal de 1910 a rebelião dos homens alistados todo-Negro contra a prática ainda padrão de chicotadas na Marinha (Morel 1963) ou as contas de batidas policiais incansável contra cultos religiosos afro-brasileiros, no nordeste na década de 1920. Nesse contexto, não é surpreendido ao ler um dos primeiros que os grupos de sofrer repressão nas mãos da polícia do ditador Getúlio Vargas após o

golpe de 1937 foi o incipiente Frente Negra Brasileiro (Andrews 1991).

Não pode ser, sem dúvida, altamente correlacionados que a cor Com a estratificação social no Brasil. Brasileiro possa ter este negado não sensível 1900 e insensível Brasil negaria hoje. A questão é por quê.

A resposta predominante da elite, e dos cientistas sociais, você tem-se a simples aplicação da tese assimilacionista. Os não brancos definham longe para baixo na hierarquia social, argumenta-se, por causa da classe, não a raça. Eles não são vítimas de discriminação, mas de seus pobres de meios desfavorecidos socioeconômico. Isso, por sua vez, deriva de uma combinação de fatores: o legado de privação sob a escravidão; a desvantagem resultante vista os imigrantes que europeus transmitidos para o Brasil após a abolição; a responsabilidade de ser concentrada nos setores mais pobres (o campo) da região mais pobre (Nordeste). Este tem combinado para enfraquecer o afro-brasileiro na economia capitalista cada vez mais competitivo. Não é de estranhar, portanto, pela lógica ESTA, os afro-brasileiros que representava são desproporcionalmente na parte inferior da escala social e econômica.

A solução, através da leitura a este problema, é uma extensão lógica da tese “assimilacionista”. A pobreza dos não brancos vão diminuir os declínios globais na

pobreza. A solução para a infelicidade dos afro-brasileiros é o mesmo como a solução para todos os brasileiros: o rápido crescimento econômico.

Nós enfrentamos um paradoxo interessante. Assim, quando olhar para a sociedade brasileira pós-1888, por um lado, a elite conseguiu impor é a ideologia “assimilacionista”, não só no censo oficial política expressa, mas também na pesquisa acadêmica, como veremos a seguir. Por outro lado, as sociedades brasileiras exibem-no para escritores e seus artistas, os afro-brasileiros, especialmente, uma estrutura social que trazia as marcas de algo mais profundo do que mera classe. Além disso, nos relatórios de nível policiais funcionais e pessoal da elite era sempre o cuidado de acompanhar categorias raciais.

REFERÊNCIAS

Andrews, George Reid. 1991. Negros e brancos em São Paulo, Brasil: 1888-1988.

Madison: The University of Wisconsin Press.

Arquivo Nacional. 1988. Guia Brasileiro de Fontes Para a História da África, da Escravidão Negra e do Negro na Sociedade Atual.

Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 2 vols.

Azevedo, Celia Maria Marinho de. 1987. Onda Negra, Medo Branco: O Negro não Imaginário das Elites: Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Azevedo, Fernando de. 1950. Cultura Brasileira: Uma Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil. New York: MacMillan.

Barbosa, Francisco de Assis. 1964. A Vida de Lima Barreto. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira (. 3ª ed.).

Bastide, Roger. 1978. As religiões africanas do Brasil: Em direção a uma Sociologia da interpenetração das Civilizações. Baltimore: Johns Hopkins.

Bastide, Roger e Florestan Fernandes. 1959. Brancos e Negros em São Paulo. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Braga, Julio. 1988. **O Jogo de Búzios:** Um Estudo da Adivinhação não Candomblé. São Paulo: Brasiliense.

Camargo, Oswaldo de. 1986. **A Razão da Chama: Antologia de Poetas Brasileiros Negros.** São Paulo: Edições GRD.

Carneiro, Edison. 1961. **Candomblés da Bahia.** Rio de Janeiro: 1961.

Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Próximo. Escravidão e Relações Raciais no Brasil: Cadastro da Produção Intelectual, 1970-1988. Rio de Janeiro: FAPERJ.

CIEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos) -UFRJ. Próximo. 100 “Anos Depois: Perspectivas dos Discursos sobre “Raça e” Diferença “.

CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil). 1988. Ouvei o Clamor Deste Povo: Manual. Brasília: Centro de Pastoral Popular.

Pressupostos teóricos da perspectiva construtivista sócio interacionista e os contos de fadas

Elisangela de Oliveira Fernandes

“A aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer” (RUSSO E VIAN, 1997)

Fases do desenvolvimento cognitivo- Piaget

Cada indivíduo tem uma fórmula e ritmo de desenvolvimento. Entretanto, as fases evolutivas e os processos de desenvolvimento são universais. Este processo abrange todos os processos do ser humano de uma maneira intimamente inter-relacionada. Tudo nele, o crescimento físico, a evolução afetiva e da sensibilidade, os interesses, as motivações e o desenvolvimento intelectual estão indissolúvelmente ligados.

O ser humano é um organismo biológico continuamente mutável. É capaz de desenvolver-se a níveis extraordinários de adaptação ao meio

ambiente, ao mesmo tempo em que adapta às suas necessidades a própria situação ambiental.

Foi esse conceito revolucionário e biológico do homem que estruturou as observações de Jean Piaget, sobre a inteligência ao longo do Meio século de trabalho invulgar dedicado às pesquisas das funções e processos intelectuais.

Ele define a inteligência como “uma organização adaptativa, cuja função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato” (PIAGET, 1970).

De acordo com o exposto, duas são as funções essenciais da Inteligência a organização e adaptação.

“São dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro aspecto interno do ciclo de que a adaptação constitui o aspecto exterior. Esses dois aspectos são indissociáveis: adaptando-se às coisas é que o pensamento se organiza e organizando-se é que estrutura as coisas”. (PIAGET, 1970).

A adaptação é um processo único, dinâmico e progressivo que compreende duas funções invariantes: a assimilação e a acomodação. Todo ato de inteligência pressupõe uma concepção ou interpretação da realidade exterior que quer dizer - uma assimilação—do externo ao conhecimento já existente. A acomodação seria a transformação

que a experiência existente tem de sofrer para que possa incorporar o assimilado.

Ao longo de sua vida, Piaget observou que existem formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias. A estas maneiras específicas de agir e pensar Piaget denominou *estágio* ou *período*.

O desenvolvimento para Piaget irá seguir determinadas etapas (fases, períodos ou estágios) caracterizados pela aparição de estruturas originais de uma determinada forma de equilíbrio, que dependem das construções anteriores, mas dela se distinguem. Para Piaget “a criança é que irá construir seu crescimento mental. A criança é vista como agente do seu próprio desenvolvimento”. (RAPPAPORT, 1981).

Ela irá construí-lo a partir de quatro determinantes básicos: maturação, estimulação ambiental, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio. Este processo é observado em todas as crianças. O que ocorre é que a maturação é um dos elementos básicos do processo de desenvolvimento, e que a grande maioria das crianças de uma dada cultura amadurece seus processos biológicos e psicológicos em faixas etárias aproximadas.

Em sua teoria, Piaget estabelece três períodos fundamentais:

1. Período de inteligência sensório-motora 0 a 2 anos
2. Período das operações concretas 2 a 11 anos
a) Representações pré-operacionais 0 a 7 anos
b) Operações concretas 7 a 11 anos
3. Período das operações formais 11 a 14 anos

Parece esse trabalho deter-nos-emos no período pré-operacional (2 a 7 anos).

Período Pré-operacional

De acordo com a concepção Piagetiana, o “desenvolvimento” ocorre no sentido de sujeito adquirir uma determinada visão do mundo que o cerca, propiciando um estado de adaptação e equilíbrio em relação às situações as quais está continuamente exposto. Do mesmo modo que o organismo procura das suas funções biológicas do ponto de vista da evolução mental irá buscar também processos que lhe permitem manter-se

em interação harmoniosa com as solicitações advindas do mundo exterior, qualquer que seja a natureza.

Assim, a criança irá, passo a passo, caminhando no sentido da adaptação mental e do equilíbrio de suas estruturas cognitivas. Estas lhes serão dadas diretamente pelo desenvolvimento biológico, mas resultarão da integração de um substrato maturacional orgânico e da busca de maneiras melhores de responder as solicitações do ambiente físico e social.

À medida em que, “ocorre prontidão exercício das habilidades motoras, as possibilidades de exploração do ambiente físico e social são enormemente ampliadas”. (RAPPAPORT, 1986).

O pensamento da criança pré-operacional apresenta uma tendência lúdica, uma ausência de preocupações com a possibilidade de comprovação empírica dos julgamentos por ela emitidos a respeito dos fenômenos naturais, das relações de causa e efeito, etc. Ou mesmo da aceitação social de suas explicações.

Fase particularmente lúdica (dos 03-06 anos), ela é marcada pelo predomínio do *pensamento mágico*.

A fantasia tem, daqui por diante, até os seis anos, uma notável importância, uma vez que o

pensamento infantil é, nestas idades absolutamente mágico todo impregnado por elementos do *fantástico* e do *maravilhoso*. A criança não faz discriminações entre a realidade externa e os produtos de sua fantasia. Para ela, realidade é o que *ela está vivendo, o aqui e o agora*. Para ela não existe o que foi nem o que será. O tempo para ela não a menor significação, não há passado nem futuro. A vida é o momento presente. (M. RODRIGUES, op.cit.,p.25)

É essa a etapa chamada, por Piaget de animista... Porque, nela a criança tende a considerar todas as coisas como dotadas de vida, de vontade e de intencionalidade. Inclusive os nomes das coisas são tomados como se fossem as próprias coisas.

É nesse sentido que entendemos a caracterização do pensamento da criança como o pensamento egocêntrico cuja constituição e o modo de funcionamento diferem daqueles apresentados pelos adultos o mesmo por crianças mais velhas. É um pensamento onde predomina uma visão do mundo que parte do próprio eu, sem ser disso consciente, e sem ser inclusive consciente de sua maneira peculiar de pensar. A criança pré-operacional não consegue pensar seu próprio pensamento; ela o vivencia apenas e, assim sendo, emite julgamentos sobre a realidade

externa e sobre o outro sujeito sem qualquer preocupação com a veracidade.

Suas explicações e suas crenças baseiam-se numa mistura de impressões reais e fantásticas que resultam num entendimento distorcido da realidade e na existência de um mundo, próprio, pessoal e intransferível, no sentido em que não é aceito pelo adulto ou mesmo por outra criança. Daí a riqueza fantástica da argumentação da criança, onde fadas-madrinha, super-homens e outros personagens desse tipo convivem tranquilamente com homens comuns e mesmo com a rotina da vida diária, sem entrar em choque.

Nessa fase, os Contos de Fadas devem ser uma constante entre as histórias que lhe são contadas, ou já são lidas. A criança tem um prazer especial em ouvir várias vezes a mesma história para assimilar e fixar. A criança tem um impressionante senso de precisão que não lhe permite perder nenhum detalhe, e assim ela vai corrigir tudo que não corresponder à primeira narrativa da história cobrando e reclamando a fidelidade à obra. E é esse estágio da segunda infância (dos 2/3 anos aos 7/8 anos) é o mais rico e mais importante para aqueles que sabem aproveitar todo o potencial de suas disponibilidades, despertando-lhe o interesse para o conhecimento do mundo que a cerca, educando a sua sensibilidade seu espírito humanístico e

humanitário revelando valores, formando nela o hábito de leitura crítica, conscientizada. O que não se consegue nessa etapa dificilmente se conseguirá depois.

A concepção construtivista-- O que é o construtivismo?

A epistemologia genética de Piaget procura mostrar como o homem logo que nasce, apesar de trazer uma bagagem hereditária, não conseguir emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Procura mostrar ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Ou seja, o sujeito humano é um projeto a ser construído: o objeto é, também um projeto a ser construído.

Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social. Essa construção depende, portanto, das condições do sujeito e das condições do meio.

A partir dessas ideias referentes ao conhecimento, o construtivismo foi se configurando e hoje, entende-se por construtivismo a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente o conhecimento não é dado em nenhuma Instância como algo determinado. No construtivismo, o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, e por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou meio.

O discurso construtivista interacionista

Uma nova ordem pedagógica põe em pauta outro tipo de discurso: defesa das trocas do sujeito que aprende com objeto de sua aprendizagem e com outros sujeitos, através da ação (física e mental); proeminência do aspecto cognitivo da aprendizagem; destaque à criação, devido a concepção genética e dinâmica do conhecimento.

Essa linha de pensamento tem seu embasamento teórico na epistemologia construtivista interacionista.

Piaget é o autor que imediatamente é evocado ao se falar de construtivismo. Embora tenha-se envolvido muito pouco com as questões pedagógicas, a sua teoria nos fornece dados

indispensáveis à compreensão do sujeito que aprende.

Os conceitos fundamentais de Piaget: inteligência como adaptação, comportando mecanismos de assimilação, acomodação e conhecimento como resultado do ato cognitivo, nos fornece concepções sobre o ensino e aprendizagem.

Zonas de desenvolvimento-- Vygotsky

O saber que tem sido ensinado na escola é muitas vezes tomado como algo universal e previsível.

Considerar o ato pedagógico como situação dialógica, como espaço de preposições e transformações, condiciona novas perspectivas para a sala de aula. A forma como professor e alunos trabalham na construção de conceitos, confrontando os seus saberes, cria segundo Vygotsky “zona de desenvolvimento proximal”, um espaço interpessoal e Intermental de ações.

É importante deixar claro que é o clima de construção coletiva de uma proposta pedagógica envolvendo todos os que participam do processo educativo, que garantirá a melhoria da qualidade do ensino na escola brasileira.

De acordo com os pressupostos teóricos de Vygotsky e seus seguidores, é na Zona de Desenvolvimento Proximal—Z.D.P. que pode produzir-se o aparecimento de novas maneiras de o participante menos competente entender e enfrentar as tarefas e outros problemas, graças à ajuda e aos recursos oferecidos por seu ou, seus colegas mais competentes ao longo da interação. A Z.D.P. é o lugar onde graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos pela aprendizagem escolar, dando margem a uma reestruturação duradoura e a um nível superior desses esquemas. A partir desse pressuposto é também possível entender que aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda da Z.D.P. em um dado momento, poderá realizar independentemente mais tarde: aquilo que primeiro pode ser realizado no plano social ou interpessoal poderá, mais tarde, ser dominado e realizado de maneira autônoma pelo participante inicialmente menos competente.

Portanto, oferecer uma ajuda ajustada à aprendizagem supõe criar Z.D.P. e oferecer nelas ajuda e apoio para que, por meio dessa participação e graças a esses apoios, os alunos possam ir modificando, na própria atividade conjunta, seus esquemas de conhecimento e seus

significados e sentidos e possam ir adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma e uso independente desses esquemas.

Experiências inovadoras na alfabetização

É este sentido que salienta Ferreiro:

“As crianças não aprendem simplesmente porque vê os outros ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque veem letras escritas e sim, porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque veem e escutam e sim, porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece”.(FERREIRO, 1989).

Níveis Conceituais Linguísticos

“Para a criança chegar à compreensão do processo de alfabetização, ela necessita passar por um processo evolutivo se inicia no rabisco vai até a descoberta de que as letras representam os aspectos sonoros da palavra para depois, entender a representação alfabética”. (FERREIRO, 1989)

O saber das crianças

As crianças não aprendem a ler e escrever, apenas vendo os outros lendo e escrevendo, mas aprendem sim porque tentam compreender que tipo de atividade é essa. Porém, não é assim que entendíamos a alfabetização antes das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, a respeito de como a criança pode apropriar-se da língua escrita, através de um processo ativo de reconstrução. As suas descobertas nos obrigam a repensar a prática educativa.

Contudo, antes de discorrer a respeito destas descobertas, não podemos deixar de considerar as pesquisas de Piaget sobre a construção do conhecimento, cuja teoria deu sustentação aos trabalhos de Ferreiro. Seu trabalho trazia grandes subsídios para a problemática educacional, foi recebido com entusiasmo por educadores, como Ferreiro, e incorporado à temática pedagógica.

Ferreiro e Teberosky (1986) descobriram que a escrita não acontece na vida do sujeito através do estudo fantástico, mas pela construção de níveis de conceitualização que possuem regras próprias para o seu “funcionamento”, construção que dominaram “Psicogênese da Escrita”.

Nas pesquisas de Ferreiro, acerca da psicogênese da língua escrita, a autora analisa a evolução da escrita em diferentes crianças, mostrando como essas constroem suas hipóteses e como vão entrando em conflito ao aplicá-las em diferentes situações.

Nesse contexto, o trabalho de Ferreiro, é uma das mais valiosas e recentes contribuições, considerando a escrita como representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Ela considera a criança que aprende, como um sujeito ativo que interage com a alfabetização de modo produtivo.

Segundo Ferreiro e Teberosky “a presença de letras por si só não é suficiente para que algo possa ser lido” ou para que algo possa ser escrito. O domínio da alfabetização não faz ninguém, automaticamente, nem leitor nem escritor. Isto é resultado de um processo de aquisição desse meio de comunicação.

A evolução da escrita

Em seus estudos, Ferreiro caracterizou etapas de evolução da escrita, na qual as crianças passam antes de tornarem alfabetizadas. Essas etapas, não são automaticamente vivenciadas por todas as crianças exatamente da mesma maneira mas em sua maioria sempre sujeitas a recurso e avanços durante o processo de construção da escrita.

Comprovaram que para se apropriar do sistema de representação escrita a criança precisa construir respostas para duas questões:

- O que a escrita representa?
- Qual o modo de representação da escrita?

Na busca de respostas que deem conta dessas questões, a criança constrói níveis paulatinamente mais complexos e qualitativas de pensamento.

Do ponto de vista da escrita, suas pesquisas indicam que cada sujeito, nesse processo, parece refazer o caminho percorrido pela humanidade qual seja: a pictográfica, a ideográfica e a logográfica.

Pictográfica: forma de escrita mais antiga que permitia representar só os objetos que podiam ser desenhados: desenho do próprio objeto para representar a palavra solicitada.

Ideográfica: consistia no uso de um simples sinal ou marca para representar uma palavra ou

conceito: uso de símbolos diferentes para representar as palavras diferentes.

Logográfica: escrita constituída por desenhos, referentes ao nome dos objetos e não ao objeto em si.

Assim como as primeiras civilizações faziam inscrições na pedra e a escrita representava o “próprio objeto”, para Emília Ferreiro a criança associa o significante e significado, percorrendo o mesmo caminho.

As crianças chegam à escola

A recepção e o acolhimento dos alunos são realizados dentro de um projeto pedagógico que tem como finalidade a adaptação e a socialização das crianças à nova rotina e ao novo grupo.

A alfabetização é iniciada na perspectiva construtivista pelo nome das personagens das histórias dos contos de fadas por ser muito significativos, é porque é um conteúdo interessante para ensinar as crianças a ler e escrever, pois tem um apelo universal, como nos diz Bruno Bettelheim.

É a literatura que enriquece e dá sentido à nossa vida, dota a vida de mais significado. E essa tem que ser rica, para poder se extrair significado dela, para desenvolver a mente e a personalidade da criança. A literatura infantil além de informar e divertir tem que garantir acima de tudo a aquisição de habilidades inclusive a de ler. A criança ganha com a experiência da literatura, como diz Bettelheim: “acesso ao significado mais profundo e aquilo que é mais significativo para ela nesse estágio de desenvolvimento”.

Através dos contos de fadas a criança aprende a lidar com seus problemas interiores e as soluções. Ela precisa ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual o qual deve aprender a lidar. Ao mesmo tempo, que se alfabetiza ela recebe ajuda para dar sentido aos seus sentimentos e por meio da sutileza da moralidade extrai conceitos éticos de forma concreta e, portanto, significativa.

Dentro da psicanálise, trabalha-se com o inconsciente através do conto, porque é uma forma tranquila de fazer com que a criança perceba que as dificuldades são inevitáveis e fazem parte da nossa existência e que também podemos vencê-las.

A imaginação da criança é infinita, ela deixa-se levar, cria asa e nisso ela estrutura-se e

aprende a lidar com os problemas característicos do crescimento.

Assim, a utilização dos contos de Fadas como recurso pedagógico para alfabetização tem por objetivo contribuir para o sucesso na aprendizagem da escrita. As atividades que foram criadas têm por finalidade desestabilizar a criança nos diversos níveis de escrita a fim de que avancem de um estágio para o outro e também fazer com que tornem-se mais felizes, pois aprendem a lidar com alguns dos seus problemas interiores.

CONCLUSÃO

Com a união de emoção e do potencial cognitivo, através dos Contos de Fadas, a criança pode realmente ser capaz de reavaliar suas primeiras impressões do meio externo, consciente de suas possibilidades, encarando as diferentes situações da vida, tendo como respaldo sua própria imaginação, seu universo interno.

Se, estamos atentos para a criança, seja ela a criança que brinca, ou aquela que está dentro de cada um de nós percebemos com maior facilidade que o brincar, o fantasiar, o imaginar são formas de raciocinar, de ler, de compreender a realidade, pois só assim seremos capazes de recriá-la a cada momento.

Assim uma filosofia de ensino mais adequada seria aquela que ajudasse a criança a desenvolver suas capacidades físicas, mentais, psicológicas e sociais, uma vez que, todas estão ligadas com o desenvolvimento e o amadurecimento do indivíduo, bem como, com o processo de aprendizagem e alfabetização.

Alfabetizar utilizando-se como recurso pedagógico os contos de Fadas é oferecer para a criança um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida, ao mesmo tempo em que se trabalha com uma unidade textual não fragmentada, são textos completos e situações autênticas de comunicação.

Por outro lado, as histórias dos Contos de fadas permitem que as crianças vivenciem situações as quais se identificam e assim por sua vez tem a sua agressividade diminuída porque, desmancham-se as fontes de pressão agressiva que, caso contrário seria dirigidas a alguém. Há um entendimento maior para com os valores socialmente aceitos.

Os contos, através de uma linguagem simples, mobilizam e transportam quem os ouve à fronteira entre o consciente e o inconsciente, entre a busca de perguntas e respostas que sempre ocasionam uma reflexão sobre certos comportamentos e

atitudes. Não se trata apenas de meras histórias fantasiosas que entretêm as crianças e passam despercebidas aos ouvidos delas, muito pelo contrário, existe um material consciente culturalmente que fornece uma imagem mais clara das estruturas psíquicas.

Dessa forma, os mecanismos inconscientes fornecem subsídios para que algum aspecto da personalidade adormecido tome forma e se deixe apresentar livremente nas interpretações pessoais, para a realidade de cada um.

Nessa abordagem de alfabetização o mais importante é a utilização de “textos verdadeiros”, pois a criança chega à escola pensando na leitura e na escrita como um ato inteligente e que, portanto, todos os escritos contêm mensagens significativas que ela possa extrair para suas necessidades.

Uma das características dessa nova ideia é que, a leitura e a escrita são apropriações pessoais que decorrem da vivência de situações diversificadas. São encontros promovidos pelo ambiente alfabetizador em que a criança atua, que estimulam o processo de formação de crianças escritoras e leitoras.

Portanto, quanto mais atos de leitura e escrita a criança tiver a oportunidade de assistir, mais

elementos terão para trabalhar cognitivamente com a palavra escrita.

Geralmente, essa capacidade de usar a língua significativamente é ignorada pelas escolas e quando se trata de preparar a criança para alfabetizar, é lançada no mundo da escrita através de uma série de signos isolados, sem significado algum para ela.

A ação pedagógica hoje compete ajudar a criança a conquistar o objeto que é a leitura e a escrita, propiciando um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento da aprendizagem através de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido.

Por outro lado, sabemos que não é o professor que alfabetiza o aluno, ele é apenas o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto nesse processo de apropriação. Mas, para que isso aconteça, ou seja, para exercer essa mediação torna-se necessário o conhecimento do sujeito, do objeto, da alfabetização e nenhum método substituí esse conhecimento.

Ora, essa mediação significa a estruturação das atividades de modo a permitir que a criança pense e atue sobre a escrita contribuindo, dessa forma, para o seu avanço conceitual.

Como vimos, segundo a abordagem construtivista as atividades devem colocar as crianças em situações mais próximas da realidade do ato de ler, nas diversas circunstâncias e para que isso aconteça, há a necessidade de se utilizar diferentes estratégias para a leitura do sentido do texto. Assim, a criatividade de cada professor é o limite.

Portanto, cabe ao educador levantar as hipóteses da criança em um determinado estágio do desenvolvimento para que possa avançar no processo de alfabetização, entendendo-se como um ser indivisível e não como parte cognitiva e parte emocional.

É indispensável que a escola proporcione às crianças oportunidades de utilização da escrita em contextos significativos e, ao mesmo tempo, que estabeleça familiarização com os suportes materiais da escrita, promovendo a leitura constante de histórias infantis e todos os tipos de textos.

Desta maneira, a escola estará proporcionando experiências ricas em situações de uso da escrita, favorecendo especialmente aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver essas experiências em seu meio social e familiar.

É preciso pensar a criança como um todo entender todas as fases do seu desenvolvimento e

os processos de aquisição da escrita. É preciso criar atividades que possam, ao mesmo tempo, desestabilizar a criança nos diversos níveis da escrita, a fim de que passem de um estágio a outro e permita que elaborem algumas de suas questões inconscientes e, nada mais rico para isso do que a literatura infantil e em especial “Os Contos de Fadas”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil Gostosas e Bobices. 2^o edição. São Paulo, Scipione, 1991.

AGUIAR, Vera Teixeira. Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BETTELHEIM, Bruno, A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

BETTELEIM, Bruno e ZELAN Karen. A Psicanálise da Alfabetização. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1992.

BUSALTO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no Século XXI: tradução e ciberespaço. Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica. 4ª ed. Global. São Paulo. 1985

COELHO, Betty. Contar Histórias Uma Arte Sem Idade. São Paulo. Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil Teoria Análise Didática. 7º edição. São Paulo. Moderna, 2005.

_____. O Conto de Fadas Símbolos Mitos e Arquétipos. 2º edição. São Paulo, Ática. 1991.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KUPSTAS Márcia. et ali. Sete faces do conto de fadas. São Paulo. Moderna, 1993. (Coleção Veredas)

MEIRELES, Cecília. Criança, meu amor. 2ª edição Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.

_____. Problemas da Literatura Infantil. 3ª edição. São Paulo, Summus, 1979.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bessana. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PAVONI, Amarílis. Os Contos e os Mitos no Ensino Uma Abordagem Junguiana. São Paulo, EPU, 1989.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PHILIPPE, Aries. História Social da Criança e da Família. 2 edição, São Paulo. Ltc,1981.

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura. CMEI: novas perspectivas para a Educação Infantil no Município de Salvador/ Referenciais e Orientações Pedagógicas para subsidiar o trabalho educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil. SMEC, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

O SOFTWARE NO CONTEXTO ESCOLAR

Grazielle Aline De Sousa Chinem

INTRODUÇÃO

A informática como recurso pedagógico, vem sendo utilizado da forma correta propicia um aumento na eficiência e na qualidade de ensino. A tecnologia no ambiente escolar provoca uma mudança, o software educativo nos oferece uma ampla variedade de recursos que se bem aproveitados nos darão suporte para diversificadas atividades com os alunos, pois o professor passa assim a ser um mediador no processo de aprendizagem.

O conhecimento é uma necessidade na nossa sociedade atual, na qual podemos pensar na informática como um recurso pedagógico que propicia um aumento na eficiência e na qualidade do ensino, e antes de tudo, pensá-la vinculada a realidade da educação de seus professores e alunos e voltada para a busca da superação dos problemas de ensino, e enfim procurar identificar formas de uso que constituem respostas para os problemas da nossa educação no ensino aprendizagem.

Nos últimos anos houve um crescente interesse pelo trabalho na área de informática, impulsionando pelo barateamento dos microcomputadores pessoais, hoje utilizado por boa parte da classe média brasileira, aliado a fatores como: necessidade de modernização da escola, formação de profissionais com um perfil condizente com as necessidades de uma sociedade ágil e em constante modificação (FREIRE ET AL, 1998).

O avanço da informática proporciona aos educadores grande variedade de meios e recursos no sentido de auxiliá-los em seu trabalho.

O surgimento de novas tecnologias e métodos de ensino veio solicitar a utilização instrumental mais eficaz para atender os usuários.

Mas apesar dos avanços tecnológicos na sociedade, ainda temos uma realidade educacional que deixa a desejar, onde o nível de formação do professor freqüentemente é inadequado para a classe; não há domínio de conteúdo, recebendo baixa remuneração e tendo alta rotatividade profissional.

Muitos professores que vivenciaram diariamente os problemas da escola publicam brasileira, tais como colocar computadores em uma escola que não possui condições, materiais básicos, não tendo pessoal de apoio e nem tempo para usá-los, o professor típico nem sempre domina o conteúdo que ensina, encontrando-se sobrecarregado com aulas em mais de uma escola, faltando tempo para estudar e experimentar coisas novas (CYSNEIROS, 1998).

Foi verificado que nas escolas de educação infantil o computador de alguma forma como meio de ensino e de aprendizagem, pertencendo a grande maioria á iniciativa privada e estão localizados em meios urbanos privilegiados(SANTOS & BRAGA, 2000).

O uso de softwares nas escolas

Um software só pode ser dito como bom ou ruim dependente do contexto e do mundo como ele será utilizado. Portanto, para ser capaz de qualificar um software é necessário ter muito clara a abordagem educacional a partir do qual ele será utilizado e qual o

papel do computador nesse contexto. É isso implica ser capaz de refletir sobre a aprendizagem a partir de dos pólos: a promoção do ensino ou a construção do conhecimento pelo aluno. (VALENTE 1993).

Quanto à diversidade de software educacional disponível no mercado TAJRA (2008 p. 60) afirma que:

Existem, basicamente, duas conceituações para o software educacional:- Programa desenvolvido especifica mente para finalidades educativas: Ortografando, Math Blaster, ECO XXI, os quais atendem a uma necessidade especifica disciplinar. -Qualquer programa que seja utilizado para atingir resultados educativos. Esses softwares não foram desenvolvidos com finalidades educativas, mas podem ser utilizados para esse fim: editores de textos, planilha eletrônica etc.

S

dependerá de um projeto pedagogia que combinados com outras matérias didáticas, possam contribuir para situações de aprendizagem. Os softwares de um modo geral podem ser classificados como: Tutoriais, exercitação, investigação, simulação e jogos.

Tutorial

Um tutorial é um software no qual a informação é organizada de acordo com uma seqüência pedagógica, ele apresenta conceitos e instruções para realizar algumas tarefas em específico. Os conceitos se limitam ao enfoque da equipe de desenvolvimento, o que muitas vezes não coincide com a necessidade de abordagem da orientação do professor (TAJRA, 2008).

Exercitação

Para Tajra (2008), exercitação são os softwares que possibilitam atividades interativas por meio de respostas á questões apresentadas. Com esses softwares os professores podem inicialmente apresentar conceitos dos seus conteúdos disciplinares, na sala de aula sem tecnologia e, por fim, efetuar exercitações sobre tais conceitos no computador a partir da utilização de softwares de exercitação.

investigação

Nesse software encontramos as enciclopédias. Por meio desses programas podemos localizar varias informações a respeito de assuntos diversos. Com a

internet é possível pesquisar a qualquer momento e sobre qualquer assunto. Os programas de investigação agilizam a localização das informações mais adequadas e seguras (TAJRA, 2008).

Para Valente (1998), a internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. No software investigação se encontram as enciclopédias, sendo possível encontrar programas de diversos assuntos, nos mais variados temas.

Simulação

É um software feito a priori e fornecido ao aprendiz, para visualização de grandes fenômenos da natureza, ou fazer diferentes tipos de experimentos bastante diversos. Nesse grupo, temos os simulados de vôos, os gerenciadores de cidades, de hospitais e de safáris. Esses softwares exigem maior habilidade por parte dos professores quanto á análise dos possíveis acontecimentos. Como exemplo de um simulador pode citar a TIM, com o qual é possível montar máquinas com diferentes engenhocas para realizar diversas ações. Os softwares simuladores são recursos significativos para o aprendizado e

atrativos significativos para os alunos e professores (TAJRA, 2008).

Jogos

Segundo Valente (1998), os softwares de entretenimento, indicados para atividades de lazer e diversão. Mas também são grandes ferramentas que os professores podem utilizar para finalidades educacionais, sendo mais divertidas e atraentes, como o software dos gorilas que pode ser utilizado para ensinar ângulos. É preciso que o professor documente a situação, discuta com o aluno, recriando, e apresentando conflitos e desafios com o objetivo de construir o conhecimento. Sem essa tomada de consciência é muito difícil que haja a compreensão ou que haja transformação dos esquemas de ação em operação.

Os jogos apresentam grande interatividade e recursos de programação muito sofisticados. Os jogos sofrem grande preconceito na área educacional, pois é comum ouvirmos professores informando os pais que os alunos usam o ambiente de informática para aprender, com propósitos apenas educacionais, mas os jogos também são grandes ferramentas de que os professores dispõem para

ministrar aulas mais divertidas e atraentes aos alunos (TAJRA, 2008).

Conceitos e Reflexões sobre a tecnologia educacional

Segundo Tajra (2008), há vários mitos que cercam o uso das tecnologias na área educacional e muitas questões estão sem resposta. Se verificarmos a origem da palavra técnica percebemos que elas já estão sendo usadas em favor da aprendizagem há muito tempo. Para os gregos a palavra técnica tem sentido amplo não só a equipamentos, mas tem relação com o meio, ou seja, está relacionada a mudanças. A cada mudança no meio tecnológico o homem se submete humildemente sem questionar. Essas mudanças também ocorrem na escola, mas de uma forma bem lenta a primeira grande conquista tecnológica foi o livro que a muitos anos vem sendo o carro chefe da educação e nem sequer notamos que ele e resultado de uma técnica pois já o incorporamos de tal maneira que nem o percebemos como um instrumento tecnológico.

A autora ainda ressalta que os primeiros livros da idade média eram enormes e ficavam presos por corrente, e as leituras desses livros eram feitas em voz alta no átrio. Com o passar do tempo eram escritos em papéis, e somente depois da revolução da impressão é que passaram a ser democratizados foram reduzidos os tamanhos e o preço era acessível a todos.

A autora afirma que o primordial para a atualidade é a inovação, ela garante e diferencia a permanência do mercado líder. A tecnologia educacional transcorreu em dois momentos: por volta das décadas 1950 e 1960 e a partir da década de 1970 ela foi redirecionada como processo tecnológico.

Pons (1994, *apud* TAJRA, 2008) define a tecnologia da seguinte forma:

É uma maneira sistemática de elaborar, levar o cabo e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais afetiva.

Tajra (2008), ainda salienta que a tecnologia educacional não é uma ciência, mas uma disciplina orientada para a prática controlável e pelo método científica. Ela está relacionada a pratica de ensino baseada nas teorias e nos novos aprimoramentos tecnológicos como: informática, TV, rádio, vídeo áudios, impressos. Um fator que contribui para o desenvolvimento da tecnologia educacional foram os altos investimentos militar dos Estados Unidos. No inicio a introdução dos recursos tecnológicos de comunicação imaginava-se que os mesmos poderiam solucionar problemas e até substituir os professores, com o passar do tempo essa idéia mudou e notou-se que esses instrumentos possibilitavam para sistematizar os processos educacionais e a reestruturação do papel do professor. O uso da tecnologia educacional teve um enfoque bastante tecnista sem avaliação no meio cognitivo. Dentre os atuais usuários educacionais das tecnologias destacam-se dois grupos: os integrados que acreditam que só por incorporar a tecnologia é por si só inovação e os apocalípticos que não vêem a tecnologia de forma tão neutra, acreditam que em função do próprio desenvolvimento de suas interfaces, serão necessarios menos conhecimentos, poucos que terão tal conhecimento com alto grau de especialização e muitos com baixos de qualificação.

Cañellas (1994, *apud* TAJRA, 2008 p. 41) afirma que:

Utilizando a informática, o homem alcança novas possibilidades e estilos de pensamentos inovador jamais posto em pratica (...). A tecnologia vai transformando, também, as nossas mentes porque de alguma maneira temos acesso a dados, mudamos nosso modelo mental da realidade (...). Os integrados entendem a tecnologia como neutra objetiva, positiva em si e científica. Incorporá-la é sinônimo de progresso (...).

Ainda segundo o mesmo autor a tecnologia apesar de muitos benefícios provoca uma serie de “inércias” como, por exemplo, fazer compras, consulta de saldos bancários, realizou pagamentos etc. Ou seja, podemos fazer tudo em frente do micro tendo toda comodidade e até mesmo economizando.

Aplicação do conceito de tecnologia

Ainda de acordo com Tajra (2008), o termo tecnologia vai muito alem de meros equipamentos e classifica as tecnologias em três grupos: tecnologias organizadoras são as formas de como nos relacionamos com o mundo; tecnologias físicas são as inovações instrumentais como: livro, telefone, caneta esferográfica, etc. Tecnologias organizadoras

são as formas de como nos relacionamos com o mundo; tecnologias simbólicas esta relacionada com a forma de comunicação entre pessoas. Quando nos referimos ao termo tecnologia educacional parece algo do futuro, mas esta relacionada com os artigos instrumentos utilizada no processo ensino aprendizagem tais como: o giz, a lousa, o retroprojeto, o vídeo, a televisão, o jornal impresso, o aparelho de som, etc. Mas, porque tantas atenções voltadas para o computador?

Quanto à atenção voltada para o computador Tajra (2008 p. 46) afirma que:

O computador é uma maquina que possibilita a interatividade em tempo real. O conceito básico de diferenciação dessas maquina em relação às demais também, se da por conta do seu próprio sistema de funcionamento entrada, processamento e saída de informações – sistema do qual nenhum outra maquina dispõe.

A tecnologia educacional como ja vimos nao é tão recente assim, pois já estão em nosso meio há algum tempo o livro é um exemplo dessas tecnologias dentre outras já citadas como giz, lousa, retroprojeto, etc. O que acontece é que já incorporamos de tal maneira esses recursos tecnológicos que nem o percebemos mais como tal, já para o surgimento do computador voltamos uma atenção maior, pois ele

nos oferece uma serie de vantagens que vai desde um recurso pedagógico ate a comodidade de como, por exemplo, fazer compras e pagamentos sem sair de casa. Além disso, nos fornece informações em tempos reais além de dispor de um processamento de funcionamento que nenhuma outra maquina dispõe. Facilitando dessa maneira nossas vidas nos tempos atuais (TAJRA, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. **Imprensa em transição**: o jornalismo brasileiro nos anos 50. Rio de Janeiro: Fgu, 2000.

AQUINO, R. **TV digital**: a chegada da TV com possibilidades de interação imediata com o conteúdo pode mudar a educação. São Paulo: p. 02-05, 2005.
WWW.universia.com.br

ALMEIDA, M, E. Novas **tecnologias e formação dos professores reflexivos**. Anais do ix endipe: Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.

BALEIRO, S. Revista info exame classificado do infostore. São Paulo: Abril, v.14, 1999.

BALDO, R. O rádio no contexto da propaganda nacional. São Paulo: Ativa, 1999.

BATISTA, R. A. Mídia e educação: teorias do jornalismo em sala de aula. Brasília: Thesaurus, 2007.

BRAGA, B.C, SANTOS, L. G. O uso do computador na educação infantil: um estudo de caso no distrito federal. Brasília: Universidade de Brasília, v.3, nº 2, p.15-19, 2000. www.ici.ufba.br

CANDAU, M, V. Informática na educação: um desafio. Rio de Janeiro: 20(98-99), p. 14-23, 1991.

CASTELLS, M. A sociedade em rede econômica e cultura. Ed. 9 atualizada, v. 1, São Paulo: Paz e terra, 2006.

CYSNEIROS, G. P. Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação. São Paulo: Cortez, 1998.

[http://www.grupoescolar.com/materia/uma
concepção de informática na educacao.html](http://www.grupoescolar.com/materia/uma-concepção-de-informática-na-educacao.html)

COSTA, C. Educação, imagem e mídias: aprender a ensinar com textos. São Paulo: Cortez, v. 12, 2005.

CODY, F. SIQUEIRA, S. O professor do terceiro milênio. São Paulo: íbis, 2000.

FREIRE, P. M. F, PRADO, B. B. E. M, MARTINS, C. M, SIDERICOUDES, O. A implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes. Revista brasileira da informática na educação, v. 23, nº 3, p. 27-30, 1998.
www.sbc.org.br/bibliotecadigital

GARDINE, S, L. A cultura como noticia no jornalismo brasileiro. São Paulo: Alfa, 2003.

JUAREZ, R. Historia da imprensa brasileira. São Paulo: Ática, 1990.

REYES, B, P. As mídias analógicas e as mídias digitais na construção da dimensão pública no

cotidiano da cidade. Revista da comunicação, v. 05, nº 07, p.12-17, 2010. WWW.versoereverso.unisino.br

LEPÍSCOPO, M. **Informática:** a formação profissional do SENAC. São Paulo: acesso: 2(3): p. 32-36, 1990.

MATTOS, S. **Origem e desenvolvimento histórico da televisão brasileira.** Rio de Janeiro: WWW.sergiomattos.com.br, 1995.

MACHADO, A. **A arte do vídeo.** São Paulo: Brasília, 1988.

MORIMOTO, E, C. **Hardware:** o guia definitivo. Porto Alegre: Sul editores, 2009.

MORIMOTO, E, C. **História do computador.** Revista guia de hardware, Ed. 1, 2007.

MORAN, J, M. **Leituras dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, J, M. BERHRENS, M, A. MASETTO, M.
Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papiros, ed. 12, 2006.

NEVES, S, M, L. **A inserção do computador no contexto social e escolar.**

p.1, WWW.webartigos.com

OLIVEIRA, J, M, A. **Escrevendo com o computador em sala de aula.** São Paulo: Cortez, v. 129, 2006.

OLIVEIRA, J, A. **O microcomputador na educação: análise deste meio a serviço de uma pedagogia emancipatória.** Santa Maria: UFSM, 1989.

PEREIRA, S. **Informática educativa.** Disponível em WWW.tecnologianaeducacao.com.br junho, 2007.

PALMEIRAS, O. **Revista info exame** setembro de 1999 ed. 14, nº 27

RICHARDSON, J, R. et al. **Pesquisa social.** São Paulo: atlas, 3º ed. 1999.

SANTOS, R. M. **Educação e tecnologia: caminhando juntas.** Rio de Janeiro, 4º Ed. 1996.

STRAUBHAAR, J. LAROSE, R. **Comunicação, mídia e tecnologia.** Estados Unidos: Thomson, 1º Ed. 2004.

SODRÉ, N. W. **A luta pela cultura.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

SROUR, R. **Poder, cultura e ética nas organizações.** São Paulo: Campus, 1998.

TAHARA, M. **Contato imediato com a mídia.** São Paulo: global, Ed.2, 1986.

TAJRA, S, F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** São Paulo: Érica, Ed. 8, 2008.

VALENTE, J, A. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor.** Revista brasileira de informática na educação. Rio Grande do Sul, nº1, 1998.

VALENTE, A, J. **O computador como ferramenta educacional**. Disponível em WWW.nied.unicamp.br, 2002.

VELLOSO, C, F. **Informática: conceitos básicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, Ed.7, 2007.

VEIGA , M, S. **Computador e educação? Uma ótima combinação**. Petrópolis: disponível em WWW.pedagogiaemfoco.pro.br , 2001.

GOODE, J, W. HATT, K, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: nacional, ed. 4, 1960.

A SEMIÓTICA E AS ARTES

Joice Aparecida De Lima Vanin

As artes, nas suas mais variadas formas, da literatura ao teatro, à pintura, à música e ao cinema, etc., têm sido um dos campos de maior investigação semiótica. As razões para isso são várias. Desde logo por as artes se tratarem de um campo ainda por explorar em termos teóricos, não reivindicados ainda por disciplinas já consolidadas. Depois por as artes serem formas de expressão e de comunicação de algum modo afins à linguagem.

O sucesso da abordagem semiótica às linguagens naturais e artificiais constituía um indício promissor para a abordagem semiótica às artes. Por fim, e, sobretudo, por as artes serem atividades eminentemente simbólicas do homem, atividades em que este utilizando materiais, formas, cores e sons, representa e significa algo para lá das entidades físicas concretas que servem de suporte às realizações artísticas.

Uma forma usual de investigar a semiótica das artes é compará-las à linguagem, tomá-las como formas de expressão e de comunicação, imbuídas de certa mensagem a descodificar. A utilização do termo linguagem relativamente ao

teatro, à pintura e ao cinema, vai neste sentido. Falar da linguagem do teatro ou da linguagem do cinema significa, por um lado, um dizer de uma mensagem por parte do teatro e do cinema, e, por outro, a existência de regras de organização do teatro e do cinema semelhantes às regras de organização da língua. Daí que as investigações semióticas aplicada às artes usem a metodologia linguística. O exemplo talvez mais conhecido seja a aplicação que Christian Metz fez ao cinema do modelo estruturalista da linguagem.

A abordagem semiótica da arte pode então ser feita de uma perspectiva semântica, interrogando as formas de significação e os tipos de significado presentes numa determinada obra de arte. A questão aqui é acerca de uma mensagem que a obra de arte veicula (que mensagem? como a veicula? com que adequação?).

Pode também ser uma abordagem tipicamente sintática, preocupada, sobretudo com a organização das partes, simultâneas ou sucessivas, do objeto artístico. É neste sentido que usualmente se fala de gramáticas do cinema ou do teatro. Neste campo uma das tarefas primordiais da semiótica é investigar as partes do todo, isolá-las (segmentar o mais possível o todo da obra), estudar as relações existentes entre as partes e as relações entre o todo e as partes. Por fim, a abordagem pragmática visa o

estudo das relações da obra de arte ao seu contexto, ou melhor, aos seus contextos, e também as relações que produtores e receptores (consumidores) estabelecem com ela.

A introdução do texto na área dos estudos linguísticos, ultrapassando as fronteiras exíguas da análise frásica, não deixou de ter repercussões no estudo do teatro e do cinema, subsumidos agora à categoria da narração. Aqui a semiótica narrativa pode traçar o percurso generativo do sentido, desde as estruturas semióticas profundas, as sintática e as semânticas, até chegar à estruturas discursivas de superfície.

Relativamente ao estudo semiótico das artes há que o demarcar da investigação estética. A semiótica das artes não se confunde com a estética. Esta aborda a obra de arte sob a perspectiva do belo, visando uma judicção estética. A estética tem uma abordagem valorativa da obra de arte. A semiótica por seu lado tem uma abordagem descritiva, não valorativa. O que a semiótica faz é analisar as obras de arte na sua dimensão simbólica e significativa, e conseqüentemente nas suas estruturas de significação. Quando a semiótica estuda um filme, por exemplo, não o faz numa atitude de avaliação estética, mas sim num posicionamento analítico das formas de representação, significação e comunicação. É claro

que os resultados semióticos podem servir de base a uma avaliação estética, só que esta já não é propriamente de cariz semiótico, mas sim estético.

INDÚSTRIA CULTURAL: CAMPO ABERTO PARA O KITSCH

A arte, desde a Antiguidade, era reservada a um público limitado, a chamada elite cultural, e tinha uma função diferente da de hoje. No âmbito cultural, a arte estava ligada a motivos religiosos, éticos e políticos, que, em certo sentido, tinham valores imutáveis, absolutos e eternos. Diante disso, não havia o problema do gosto, bom ou mau. Diante das exigências e transformações porque passa à humanidade, os padrões de gosto tomam novas dimensões. Hoje, falar em padrões de gosto é bastante relativo e, por vezes, complexo. Mais do que nunca, vale a máxima de Hume: a beleza está na mente de quem a contempla.

O fato é que se deve ao advento da máquina, o aparecimento e a propagação do kitsch. Os métodos de produção e de transmissão mecânicos, elétricos e eletrônicos são produtores e reprodutores de obras de arte como peculiar meio comunicativo e expressivo. Não é lícito afirmar que

exista uma interdependência absoluta entre as técnicas de reprodução propiciadas pela revolução industrial e pelo advento dos meios de reprodução, como o cinema, a imprensa, o rádio, a televisão. Porém, admite-se que somente a possibilidade de reprodução, às vezes medíocre, de difusão vertiginosa de objetos artísticos, ou pseudo artísticos, foi um caminho fácil e permissivo para a aparição do kitsch.

Dorfles (1973, p. 31) reconhece que a reprodução em grande escala das obras de arte, através dos novos meios técnicos constitui um dos fenômenos mais surpreendentes e espetaculares da recente evolução cultural. Mas, por outro lado, considera que toda reprodução de uma obra única, ideada para ser repetida, equivale a uma verdadeira e autêntica falsificação. Para o autor, as infinitas possibilidades de reprodução de obras de arte se transformam rapidamente em kitsch, onde a autenticidade de cor, de globalidade, de textura não é respeitada.

Na cultura de massa, cujo caminho foi aberto por volta do século 19, através do que se conhece como revolução industrial, a obra perde a ritualidade, despoja-se de seu ar de mistério e de sacralização, nivelando ou adicionando cosméticas e artefatos para ser gozada por um público infinitamente maior que o da chamada elite cultural.

Na reprodução acontece a perda do que se chama aura, que Benjamin (1983) definiu como um valor cultural. A instalação definitiva do kitsch está na industrialização e na divisão do trabalho, na estandardização coletiva que leva ao produto artístico de massas alguns elementos que pertencem à cultura de elite e vice-versa.

O material sobre a revolução cultural provocada pelos meios de comunicação foi de âmbito planetário e com uma velocidade jamais imaginada. Os múltiplos meios de reprodução, incluindo-se hoje o computador, mudaram radicalmente a fruição e a permanência da arte. Propiciaram a criação do que os pesquisadores da Escola de Frankfurt, especialmente Adorno, chamaram de indústria cultural. As técnicas de reprodução em série sacrificam o caráter da própria obra de arte e do sistema social.

Assim, as obras de arte passam a serem mercadorias. As técnicas de reprodução em massa transgridem o seu valor de culto. A cultura de massa impõe um conjunto de atitudes novas com relação à arte. "A quantidade tornou-se qualidade", ataca Benjamin (1983, p. 26). Embaladas pela ditadura do consumo, as massas procuram a diversão, enquanto a arte exige a concentração. Porém, em sua crítica ao fenômeno da massificação, Benjamin considera que o homem que se diverte pode

também assimilar hábitos. Mais condescendente, o autor admite que o cinema, por exemplo, trouxe importante modificação quanto à maneira de percepção. Pela maneira com que os meios de comunicação de massa se estabelecem, criados para durar e perdurar, desenvolvendo-se cada vez mais, o autor, talvez, não tivesse outra saída senão a de desejar que o homem descubra uma forma de usá-los a serviço do conhecimento. Pela mídia, os produtos culturais ganham novas roupagens, novos efeitos. É a ditadura da cultura de massa. Assim se obtém a garantia de que nada mudará. Sua ideologia é o negócio da diversão. É a arte em espetáculo. Na indústria cultural, o humor e a diversão triunfam sobre a arte. "A semelhança perfeita é a diferença absoluta" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 136).

É no ambiente das técnicas de reprodução que o kitsch floresce, como já destacamos. A multiplicidade dos meios e a veloz circulação de informações transformam a cultura em consumo. Os objetos, os produtos, podem ser multiplicados prodigamente. Os produtos culturais passam a serem bens de consumo e símbolos da moda. Ao homem passa a ter mais importância o ter do que ser. Os meios de comunicação de massa permitem a difusão, as reproduções como criações de ícones, imagens representativas de ritos e credos.

Os modos tão rápidos e variados de reprodução e difusão modificam tanto as formas quanto os conteúdos. A arte já não pode mais ser julgada segundo o contexto em que foi produzida. O livro, ou obra literária, transformado em filme ou novela, por exemplo, passa por uma adaptação e sua origem comunicativa é alterada de contexto. A pintura, ao ser reproduzida em camisetas, cinzeiros e *souvenires*, perde sua autenticidade. As esculturas colocadas como enfeites em jardins e praças não representam mais que ornamentos, em uma confusão de informações. As obras são produzidas com fins especulativos. O autor produz livros seguindo a tendência do mercado e do seu editor capitalista, que tem a preocupação não com a obra e a cultura, mas com o consumo.

As massas, por outro lado, embaladas pelo consumo, necessitam que lhes forneçam objetos que despertem admiração e maravilhas. Assim, "ninguém escapa ao kitsch" (GREENBERG, 1973, p.125). A maior parte do que se produz hoje e que se oferece ao consumo, segundo Pawek (1973, p. 144), é de mau gosto. O autor é enfático.

Para ele, todos os homens fazem parte da mais vasta e dilatada sociedade de consumo, que elevam o kitsch "aos umbrais do misticismo". O kitsch assim transgride a arte.

Definitivamente, para Dorflès (1973, p. 127), pode-se afirmar que em todas as formas de arte, o kitsch não é mais nem menos que imperdoável mediocridade. Cita o autor que o cinema surge da falsificação e da imitação do real. As ofertas de consumo, TV por assinatura, internet, CDs, DVDs rádio, TV, publicidade criaram não uma sociedade de informação, mas uma sociedade de acesso à informação mais ampla do que, talvez, se tenha imaginado. Esses meios de comunicação têm revolucionado, em certo sentido, a relação entre o mundo das imagens e o mundo da realidade. Dorflès (1973, p. 31) considera que as imagens reproduzidas através da fotografia, do cinema, da televisão, das revistas não podem transmitir uma experiência verdadeira vivida, ainda que permita, no entanto, um pronto e rápido armazenamento de noções. Mas, não é o autêntico, o verdadeiro. A virtualidade provoca uma falsificação. O kitsch torna-se, assim, um fenômeno social universal.

A civilização burguesa, característica da sociedade que se desenvolveu no decorrer do século 19, foi capaz de desenvolver uma relação kitsch, segundo Moles (1994, p. 21), como um tipo estável de relação entre o homem e o meio. O homem torna-se consumidor como um prisioneiro da concha de objetos. O meio transforma-se em artificial, repleto de objetos, mas efêmeros,

"perpetuamente provisórios" ditados pelo estilismo e pela moda.

Na sociedade de massa, a mensagem é materializada e consumível. "O meio é a mensagem", de acordo com a teoria desenvolvida por McLuhan a respeito da comunicação na era da tecnologia. Ou seja, a forma de comunicação substitui o conteúdo da mensagem. O objeto é o portador de cultura. Os meios de comunicação são meios de consumo. O kitsch é também "um processo de produção" (MOLES, 1994, p.27), que funciona como a própria mensagem materializada.

A indústria cultural argumentam Adorno e Horkheimer (1995, p. 128), desenvolveu-se com o predomínio do efeito, do desempenho, pois "o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática - que desmorona na medida em que exige o pensamento - mas através de sinais". As sequencias e a rapidez das imagens da televisão, por exemplo, não dão tempo para a reflexão, para a crítica, para o conhecimento, para a fruição espiritual. No caso da internet, ela permite o acesso do sujeito a um maior número de informações, ao mesmo tempo não lhe dá tempo de absorver e interpretar, tal a quantidade e superficialidade, na maioria das vezes. Não se pode deixar de considerar que, de um lado, meios

de comunicação são os principais difusores da arte no mundo contemporâneo. Sem eles não se teria conhecimento das obras produzidas nas várias partes do mundo. Cada vez mais rápidos, propiciam trazer para a atualidade as obras produzidas em tempos distantes. Por outro lado, no entanto, trazem a arte em cópia, em imitação, sinônimo do kitsch. A arte é colocada sob a dominação capitalista, através desses meios, que acabam por adaptar técnica, ética e esteticamente toda a arte em arte de consumo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte da época de suas técnicas de reprodução. In. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 1997.

BROCH, Hermann. Notas sobre el problema del kitsch. In: Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

DORFLES, Gillo. **El Kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. GIESZ, Ludwig. El hombre-kitsch como turista. In: Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona

: Editorial Lumen, 1973.

GOODMAN, Nelson. **Modos de fazer mundos**. Portugal : Asa, 1995.

GRENBERG, Clement. Vanguardia y kitsch. In: Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo : Perspectiva, 1974. MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999. MOLES, Abraham. **O kitsch**. 4. ed. São Paulo : Perspectiva, 1994.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Pawek Karl. El kitsch cristiano. In: Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 1999.

_____. Escritos coligidos. In. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

TECNOLOGIA E ARTE

Liene De Cássia Moura

A imagem virtual em movimento

As imagens virtuais tais como: cinema, televisão, computação gráfica e videoclipe, são conteúdos escolares que estão presentes em diferentes culturas e sociedades. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte pode-se destacar que “O trabalho com o universo imagético, visto em seus aspectos, econômicos, políticos, sociais e culturais, permite leituras que favorecem e ampliam a possibilidade de uma visão mais crítica e sensível do mundo” (PARANÁ, 2006, p. 38).

A partir dessa reflexão é importante considerar e estabelecer inter-relações com os signos presentes nas diferentes manifestações e representações artísticas. As referidas formas artísticas são conhecidas como multimídia ou meios audiovisuais e estão presentes no cotidiano, entretanto há que se criar espaço para que as mesmas desencadeiem um processo que tenha significado para os alunos. Quando se fala da relação entre imagens e sons é importante ressaltar o uso das multimídias, pois como relata Almeida (1994):

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-som também (ALMEIDA, 1994, p. 23).

O mundo contemporâneo apresenta-se imerso em um ambiente onde a multimídia, com imagens e sons nos mais variados tipos, é responsável pela disseminação de grandes quantidades de informação e a utilização da tecnologia multimídia facilita o processo de aquisição de conhecimento. Entender o significado da linguagem audiovisual é entender como esta linguagem é construída e a evolução deste recurso.

Quando a técnica somente permite reproduzir a ilusão do movimento visual, como na época do cinema mudo, nem por isso a componente acústica deixa de estar presente compreendendo-se que antes

do cinema, veio a fotografia. Sem ela, o cinema não existiria (MONTEIRO e BATISTA, 1998).

A matéria sonora é expressiva, variada, plástica, que transforma qualitativamente a experiência sensorial e cognitiva das pessoas (MONTEIRO e BATISTA, 1998). Na era dos multimídias, o estudo dos modos artificiais de organização de imagem e de som adquire primordial importância, mobilizando a atenção de diversificadas áreas científicas e artísticas.

Atualmente, a sociedade encontra-se diante de uma grande e diversificada produção audiovisual, num processo complexo e diferenciado. Assiste-se à multiplicação de formatos, gêneros e linguagens, cujas barreiras tendem a se mesclar, resultando na produção de audiovisuais os quais, utilizando a tecnologia eletroeletrônica, apresentam diferentes graus de integração som/imagem.

A televisão, exemplificando, incorpora recursos do cinema, integrando imagem e som, a escrita e movimento. É um meio audiovisual por excelência e que do ponto de vista publicitário facilita a rapidez de difusão das mensagens. As emissões por satélite e por cabo fazem da televisão um fenômeno de internacionalização e de globalização (MONTEIRO e BATISTA, 1998).

Sendo assim constata-se a necessidade de estar sempre atualizado com as novas linguagens utilizadas na mídia, para que se possa compreender a sua funcionalidade. O homem moderno vê-se todo momento bombardeado por novas descobertas tecnológicas que se impõem no seu dia-a-dia, tornando-se parte de tudo o que faz, não havendo meios para se furtar a isso. Compreende-se também que nas transmissões eletrônicas de informações há uma íntima relação entre imagem e som. “Percebe-se assim que o som e a imagem estão intimamente relacionados nas formas expressivas da humanidade” (COSTA 2005, p.114).

Ainda sobre essa questão, Leite (2007) enfatiza que visão e audição vão além de palavras e expressões, existindo algo comum aos homens, desde os primórdios da história humana, isto ocorrendo tanto na mitologia quanto na ciência e na Arte.

Para escrever usam-se sinais (letras) que representam os fonemas (sons), a escrita talvez seja uma das mais importantes formas de união entre imagens e sons, pois ela modificou totalmente o mundo. Ainda que ao contrário das imagens, os sons são invisíveis, a música não tem a capacidade de expressar exatamente determinada imagem como algumas pinturas ou fotos.

Além disso, as imagens mentais elaboradas no interior da pessoa (sonhos, lembranças, fantasias); e em imagens visuais - as quais empregam técnicas diversas e são registros mecânicos de momentos que, ao longo da história, o homem fixou os mais variados suportes. Essas imagens constituem meios de expressão empregados desde milênios, como os registros feitos muito antes da escrita, encontrados nas pinturas das cavernas (BARBOSA JÚNIOR, 2005).

É importante considerar também aspectos sobre a leitura da imagem, que requer modos de interpretação, de atribuição de sentido, de práticas encarnadas em gestos, hábitos, que são formados a partir da utensilagem (mecanismos de compreensão) mental da qual os indivíduos dispõem. A interpretação da imagem é um processo criativo, a visão que um leitor tem do mundo através da mesma não é um registro mecânico de objetos dispersos e sim a capacitação das estruturas significativas.

Segundo Feist, “se existe um processo pedagógico no olhar uma imagem, uma fotografia, por exemplo, este é resultante da vinculação entre propriedades sensíveis captadas pela fotografia e a natureza cultural e perspectiva do leitor” (FEIST, 2003, p. 28).

Para Manguel:

Estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e

distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação (MANGUEL, 2008, p. 20).

Já no que se refere à música, esta pode transmitir certas emoções que lembram imagens ou situações, de acordo com Coutinho, (1998, p.13) “aliados a todos os aspectos relativos à imagem, existem ainda recursos sonoros, que são igualmente importantes”. A autora prossegue esclarecendo:

O audiovisual é uma conjugação de duas linguagens e o som é tão importante quanto a imagem, embora seu impacto seja diferente, de outra natureza. O som é uma dimensão que se desprende, enquanto a imagem fica de certa maneira fixa – no limite que a proporção de três por quatro da tela permite (COUTINHO, 1998, p.13).

Com a associação de imagens e sons, ou seja, com o acréscimo do som ao visual, estabelecem-se novas possibilidades de expressão. Na área de educação musical, Souza (2000) denomina esta tendência tecnológica que une som, imagem e movimento, como linguagem polissêmica. Para a autora, “ao introduzir novos aparelhos e combinar o som com imagem e movimento, esse fenômeno, conhecido também por multimídia, torna-se um dos fenômenos mais importantes no âmbito técnico, político, cultural e econômico do século XX” (SOUZA, 2000, p. 48).

As reflexões e sugestões apresentadas não trazem a pretensão de esgotar o que tem sido publicado sobre a relação mídia / arte / educação, porém busca contribuir com a possibilidade de se utilizar os recursos didáticos. Tendo em vista que o trabalho foi desenvolvido a partir de ideias para ajudar o professor, fundamentadas em teorias acerca do assunto, configura-se em um trabalho consciente que procura focar o conhecimento.

A tecnologia e arte

“A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais

enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto” (BARBERO, 1996, p.10).

Com base nesta afirmação cabe reforçar que as opiniões de Barbosa (2003) coadunam-se com essas reflexões quando relata em seu livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte” (2003, p. 114), “não podemos esquecer que, para que possamos pensar artisticamente, é necessário que tenhamos pensamento crítico”, isto é, que se saiba analisar o que é apresentado e posicionar-se frente a isso. Além disso, salienta a importância do professor ter conhecimento sobre os diversos instrumentos de produção artística, ficando claro que esse conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, mas

um meio para que se consiga ver, significar e produzir arte.

Dentro dessa nova realidade, diversos fatores concorrem para o processo de uma verdadeira revolução metodológica aplicada à implementação da arte mídia na escola. Segundo Machado:

[...] a arte mídia, vocábulo de forma portuguesa do inglês “media arts”, tem se generalizado nos últimos anos para designar formas de expressão artística que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento em geral, ou intervêm em seus canais de difusão, para propor alternativas qualitativas. Stricto sensu, o termo compreende, portanto, as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa. (MACHADO, 2007, p.7).

O autor ainda destaca que a arte mídia é mais que mera utilização de câmeras, computadores e sintetizadores na produção de arte, ou que simples inserção da arte em circuitos de massa como a

televisão e a internet. Nesse particular, é importante considerar que o mais complexo é perceber como combinar e distinguir arte e mídia, pois ambas se diferem conforme suas histórias, seus sujeitos e a inserção social de cada uma (MACHADO, 2007).

Conforme a opinião de Machado (2007) não se pode substituir as ferramentas utilizadas pelo artista na concepção e construção de seus trabalhos, uma vez que estes não são instrumentos neutros, estando carregados de conceitos, com uma história, vindos de produções produtivas próprias e específicas.

De acordo com essas reflexões é importante observar que o desafio da arte mídia está em traçar uma diferença clara entre a produção, que agrade a mídia de massa, e a busca de uma ética e estética, antes de, simplesmente, fazer-se uma apologia ingênua das possibilidades atuais de criação (MACHADO, 2007).

Os estudos desses autores vêm ao encontro de expectativas no sentido de discutir sobre o desafio de trabalhar o ensino de arte na atualidade. Assim pode-se entender que se faz necessário a reciclagem de estratégias metodológicas para que os professores não fiquem e nem se sintam ultrapassados diante de seus alunos. Possibilitando assim, um melhor diálogo entre os conteúdos básicos e a forma como os alunos vivenciam arte em seus

mais diversos ambientes e de acordo com a realidade e com o cotidiano.

A contribuição da Arte para a Educação

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, ainda estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso, e por fim são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas.

A linguagem artística adquire caráter ainda mais significativo na escola porque a sua produção envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos, intuitivos, sensíveis e estéticos. Assim, ao mergulhar no processo de produção artística, as crianças desenvolvem uma série de pré-requisitos muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, como o pensamento, a imaginação, a sensibilidade, a intuição e a percepção.

O processo de criação artística, portanto, ao mesmo tempo, que contribui para a formação intelectual da criança, promove a aperfeiçoamento do

seu domínio corporal, desenvolve seu processo de expressão e de comunicação e favorece seu relacionamento interpessoal, tornando-a mais participativa e flexível.

A Arte Contemporânea estabelece relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe ao longo do tempo. Ajuda a construir um olhar cada vez mais sensível para perceber como os elementos estéticos e artísticos trazem significados diversos.

O mundo contemporâneo apresenta-se imerso em um ambiente onde a multimídia, com imagens e sons nos mais variados tipos, é responsável pela disseminação de grandes quantidades de informação e a utilização da tecnologia multimídia facilita o processo de aquisição de conhecimento. Entender o significado da linguagem audiovisual é entender como esta linguagem é construída e a evolução deste recurso.

A partir dessa reflexão é importante considerar e estabelecer inter-relações com os signos presentes nas diferentes manifestações e representações artísticas. As referidas formas artísticas são conhecidas como multimídia ou meios audiovisuais e estão presentes no cotidiano, entretanto há que se criar espaço para que as mesmas desencadeiem um processo que tenha significado para os alunos.

Considerações importantes

Ao criar um ambiente livre de aderência imediata ao real, destaca e deixa de explorar outras possibilidades do domínio do digital o que aumenta a densidade de informações e expressões artísticas. Desta forma, percebe-se o avanço das novas mídias como uma transformação dos meios e modelos de apresentação da arte contemporânea. Neste campo, onde são inúmeras as possibilidades de formação e articulação de linguagens, que geram cruzamentos entre diversos campos do conhecimento e ativam projeções colaborativas que estreitam barreiras entre experiências. O público não mais passivo e sim ativo e participativo constrói 'realidades' além de materialidades, e com isso possui o potencial de ampliar e questionar seu envolvimento com a arte contemporânea.

Por outro lado, a técnica utilizada para dos processos contemporâneos de criação de imagens, que incluem desde a concepção do trabalho a ser feito à utilização de recursos e ferramentas particulares da tecnologia digital, ainda que utilizem lentes, câmeras e película em alguns momentos da produção. A representação não perde a ligação imediata com o referente e, assim, se destaca a

técnica utilizada para atingir propósitos artístico-expressivos.

Ao término da pesquisa conclui-se que a arte moderna possui aspectos que liga a produção às técnicas óticas e ao mesmo tempo às novas tecnologias. Por ter a representação de uma realidade imediata, facilmente compreendida pela analogia de um mundo que existe além do momento de produção imagem.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

BARBOSA, A. M. (org.); EISNER, A.; OTT, R. W. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **A Arte da Animação. Técnica e estética através da história**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

BARROS, Anna. **A percepção da arte: instalação.** APG Revista da Associação dos Pós-graduandos da PUC/SP. Ano I. nº 1, 1992.

BASBAUM, Ricardo. **Escultura carioca/ debate.** Item 1 – Revista de Arte, Rio de Janeiro, 1995.

BELLOUR, Raymond. PARENTE, André (org.). **Imagem-Máquina: a era das Tecnologias do Virtual;** trad. Rogério Luz. Rio de Janeiro: 1993.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte.** São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília. MEC/SEF, 1996.

CANONGIA, Ligia. **O legado dos anos 60 e 70.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Introdução.** São Paulo: Martins, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Freqüentar os Incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea.** São Paulo: Martins, 2008.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual;** trad. de Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-Educação.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, Vídeo, Godard.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DUBY, Georges **O Tempo das Catedrais: A arte e a Sociedade** - Tradução de José Saramago. Lisboa: Estampa, 1979.

GIANETTI, Cláudia. **Estética Digital: arte, ciência e tecnologia.** Barcelona: Associação da Cultura Contemporânea. L'Angelo, 2002.

FEIST, Hildegard. **Pequena viagem pelo mundo da arte.** São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. **Pedagogia e Arte: um novo jeito de educar: Recuperando a magia de ser humano.** São Paulo: LCTE, 2007.

FERRAZ, Maria F. R; FUSARI, Maria H.C.T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Joselaine Borgo Fernandes. **“Arte é conhecimento, construção e expressão”.** In: Revista Digital Art. &. Ano III, Número 03, Abril de 2005.

GOMBICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

JANSON, H. W. **História da Arte** - São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, Arlindo. **Arte mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica**. Imagens, Campinas, n. 3, p. 8-14, 1994.

MACHADO, R. Relato de Regina Machado. In: Barbosa, Ana Mae. **Arte-Educação: Conflitos / Acertos**. São Paulo: Max Limonad, 2007.

MINAYO. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo, Rio de Janeiro: Abrasco. 2015.

PLAZA, Julio & TAVARES, Monica. **Processos Criativos com os Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

POPPER, Frank. As Imagens Artísticas e a Tecnociência (1967-1987). In: PARENTE, André (org.). **Imagem-Máquina: a era das Tecnologias do Virtual**; trad. Rogério Luz. Rio de Janeiro: 1993.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

RUSH, M. **Novas Mídias na Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. In: Santos, Milton ET AL (org.). Território, globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

AS MULHERES NA MATRIZ SAGRADA FAMÍLIA DE SÃO CAETANO DO SUL

LÍVIA MARIA AVENA FERREIRA

A Matriz Sagrada Família, como todas as paróquias espalhadas pelo mundo, é dividida em grupos de pessoas¹⁴ que formam as pastorais¹⁵ e os movimentos¹⁶. São nesses grupos que mulheres e homens trabalham juntos e auxiliam os padres com a evangelização da população local. Cada um tem seu trabalho específico, para colaborar com o funcionamento geral da Igreja. Eles são criados a pedido do Vaticano ou da suas Dioceses, que tentam adequar a evangelização com o momento vivenciado pela sociedade. Também existem os grupos que são criados pelos padres de cada igreja, que visam

¹⁴ O grupo de pessoas que servem nas Igrejas Católica recebem o nome de paroquianos.

¹⁵ Pastoral é todos os grupos ligados diretamente as atividades de evangelização realizadas pelas paróquias.

¹⁶ Movimentos são todos aqueles grupos ligados a paróquia, mas que têm uma dinâmica própria de realizar as suas atividades, em prol da evangelização.

adequar os trabalhos de evangelização de acordo com a realidade de cada comunidade¹⁷.

Rosângela Toledo¹⁸, catequista de crianças há 6 anos, conta o que mudou em sua vida após se tornar catequista e ajudar a paróquia nas atividades de evangelização.

“Mudou bastante coisa, fiquei mais perseverante e estudiosa. Leio mais a bíblia, me interesso também em cursos, palestras. (...) Sei que, como cristã, estou fazendo alguma coisa para ajudar na evangelização das pessoas, porque eu não quero ser aquela católica, de ir somente na missa, e não fazer mais nada.”

Administração Paroquial

A administração é formada por três grupos que auxiliam o pároco na parte administrativa, para que os recursos da igreja sejam divididos de forma que atendam as necessidades paroquiais

¹⁷ Afirmação sobre a criação das pastorais e movimentos extraída do Documento Final do Vaticano II.

¹⁸ Rosângela Toledo nasceu no dia 31 de março de 1968, casada e mãe de uma menina, católica paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família.

Conselho Administrativo Econômico – CAE.

Criado em 2003. Permitindo as pessoas da pastoral ajudar na administração da paróquia investindo o dinheiro arrecadado pela Pastoral do Dízimo nas áreas onde houver maior necessidade.

Pastoral do Dízimo

A pastoral do dízimo nasceu da necessidade de cadastrar todas as pessoas que são dízimistas¹⁹ e esse cadastro é feito pelas mulheres que participam da pastoral. O dízimo é uma quantia em dinheiro, que os fieis doam a igreja para auxiliá-la nos gastos. Essa quantia é doada pelas pessoas de acordo com as suas possibilidades e não é obrigatório. O trabalho da pastoral é controlar o dinheiro que entra através dessas doações.

Pastoral da Comunicação

¹⁹ Dízimistas são pessoas que doam uma quantia mensal, em dinheiro para igreja.

A Pastoral da Comunicação é responsável pelo trabalho de divulgação dos eventos promovidos pela paróquia. Entre as suas atribuições está a criação e o desenvolvimento dos Informativos Paroquial²⁰. As duas mulheres que fazem parte da pastoral, escrevem alguns dos artigos que vão ser publicados nos informativos. A manutenção das atualizações do site que a Matriz Sagrada Família mantém na internet, também fica a cargo da Pastoral da Comunicação.

Formação na doutrina católica

As pastorais que ensinam e aprofundam os conhecimentos dos católicos em relação a doutrina pregada pela Igreja. A maioria dessas pastorais tem como finalidade preparar os fieis para estarem recebendo os sacramentos, que são recebidos em etapas específicas da vida.

Pastoral do Batismo

A Pastoral do Batismo é composta por casais, que fazem um trabalho de evangelização junto aos pais e padrinhos da criança que será batizada. Essa evangelização é feita através de um encontro que

²⁰ Informativo Paroquial é uma espécie de jornalzinho da paróquia.

acontece no dia que antecede a cerimônia, onde a criança ira receber o Sacramento do Batismo²¹. Os agentes dessa pastoral têm a missão de conscientizar os responsáveis pela criança da importância do batismo na vida das pessoas que professam a fé católica. O Batismo é, obrigatoriamente, o primeiro sacramento a ser recebido.

Catequese com Crianças – 1ª Eucaristia

A pastoral da catequese foi a primeira e a mais antiga pastoral, foi criada no ano de 1924. Sua missão é preparar as crianças que vão receber pela primeira vez o Sacramento da Eucaristia. Atualmente, esse grupo é composto apenas por mulheres. Luciana de Oliveira Domingues²² é a integrante mais nova da pastoral e ainda está se familiarizando com o grupo e se mostra interessada com o trabalho desenvolvido com as crianças e revela. *“Na Sagrada eu to começando agora. Essa proposta que o padre falou eu achei super bacana.”* Já Dorvalina

²¹ Sacramento do Batismo é o sacramento da iniciação a vida cristã, a partir desse sacramento a pessoa torna-se membro da Igreja Católica.

²² Luciana Oliveira Domingues nasceu no dia 2 de junho de 1980, solteira, formou - se em Artes com licenciatura, em Artes Plásticas e Artes Cênicas, católica e paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família.

Conceição Belati Gonçalves²³ é catequista há 17 anos e além dela falar o que a motivou a participar da pastoral, compara como era dar catequese no início dos anos 90 e como é agora em pleno século XXI, explicando o que melhorou e o que piorou com o passar dos anos.

“Eu sempre gostei de criança então... Eu tenho esse carisma com as crianças, mesmo quando eu dava aula, ao mesmo tempo que eu sou enérgica, mas na hora de agradar eu agrado. Então eu cativo as crianças. Quantas crianças foram pra fazer catequese lá em cima, por minha causa, elas foram minhas alunas e depois foram minhas catequizadas. Antes era mais tradicional, mas eu acho que as crianças aprendiam mais, só que você num pode seguir aquele sistema, num dá mais. Antes as crianças iam pra missa e sabiam mais as orações, hoje eles terminam a catequese e não são todos que sabem as orações. Mudou tudo, então a catequese também muda. Sabe, outro dia eu dei uma pesquisa sobre São João, que durante a semana ia ser dia dele, o que escreveram, que coisinha mais linda, pra você vê antigamente não tinha essas coisas. Uma das pesquisas foi uma menina, não foi só ela que fez com certeza, foi o pai ou a mãe, mas acabou catequizando-os o também.”

Dorvalina afirma que hoje em dia as crianças não saem da catequese tão preparadas, como deveriam

²³ Dorvalina Conceição Belati Gonçalves nasceu no dia 5 de abril de 1943, casada e mãe de 2 homens, formou-se em pedagogia , católica paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família há 36 anos.

e a causa desse problema veremos no depoimento da também catequista Rosângela Toledo, que está no grupo desde 2004. E descreve a realidade vivenciada pelas catequistas que dedicam-se a servir a igreja e enfrentam o descaso com que muitos pais encaram a preparação de seus filhos para receber o sacramento da comunhão, pois eles acham que o dia de receber a 1ª Eucaristia é mais um evento social na vida de seus filhos e esquecem valor que esse sacramento deve ter na vida das pessoas que seguem o catolicismo.

“As crianças fazem a 1ª Eucaristia para ter uma festa, uma foto, pra isso e não para estar comungando do corpo e do sangue de Jesus. Não são todas as crianças, mas muitos fazem somente por causa da festa, da foto. Tem muitos pais que colocaram o filho na catequese, para dizer que o filho fez a 1ª Eucaristia. Tem pais que não participam da missa, que não olham se eles estão fazendo a liçãozinha e tem pais que também, não rezam em família. Quem é da paróquia e põem o filho na catequese é diferente, essas crianças você não precisa ensinar a rezar. Existem aquelas crianças que chegam e que nunca ouviram a oração do Pai Nosso, nunca ouviram a Ave Maria, nunca conheceram um terço. Filhos de quem freqüenta já sabe tudo isso.”

Perseverança e Acólitos

Um casal desenvolve um trabalho com as crianças que já receberam a 1ª Eucaristia e desejam estar aprendendo um pouco mais sobre a doutrina católica. Os acólitos²⁴ ajudam o padre na hora da missa. Antigamente na paróquia, somente meninos podiam ser, nos últimos cinco anos as meninas também adquiriram o direito de serem acólitas.

Pastoral da Crisma

A Pastoral da Crisma é formada por moças e rapazes que preparam os jovens católicos que desejam afirmar a sua fé no catolicismo e para isso eles devem receber o Sacramento da Confirmação ou o Crisma²⁵, que só pode ser ministrado por um bispo.

Pastoral dos Noivos

²⁴ Acólitos podem também serem chamados de coroinhas

²⁵ Sacramento da Confirmação ou Crisma é o sacramento onde a pessoa reassume o seu compromisso perante a Igreja Católica.

Os casais membros da pastoral dos noivos desenvolve um trabalho com os casais de noivos que vão receber o Sacramento do Matrimônio²⁶, conscientizando-os sobre a importância do casamento em suas vidas.

Círculos Bíblicos

Os Círculos Bíblicos são formados por mulheres e homens que se dedicam a estudar mais a fundo o que está escrito nas Sagradas Escrituras. A paróquia conta com três, denominados: Francisco e Clara, Nossa Senhora da Perseverança e um que é só para casais, que tem o nome de FAP²⁷.

FABER – Família Bertoni

A FABER é composta por mulheres e homens que estudam a vida e obra de São Gaspar Bertoni, fundador da Congregação Estigmatina. Ao estudar a vida e principalmente as obras de São Gaspar, o

²⁶ Sacramento do Matrimônio é o momento onde um casal une-se em casamento, tornando-se um só corpo e uma só carne. O Sacramento do Matrimônio é indissolúvel.

²⁷ FAP significa: Fé, Amor e Perseverança.

grupo tenta vivenciar a espiritualidade segundo seus ensinamentos.

Equipes auxiliares da Celebração da Missa

Essas equipes foram criadas para tornar a missa mais atrativa para as pessoas que vão participar da celebração. Hoje, a equipe que ajuda o padre, durante as missas, conta com quatro subgrupos, a pastoral da acolhida, os ministros, as equipes de liturgia e os grupos responsáveis pela música, de cada uma das missas dominicais

Pastoral da Acolhida

A Pastoral da Acolhida é formada por um grupo composto na sua maioria por mulheres e alguns homens, que ficam na porta da Igreja recebendo e distribuindo os folhetos para as pessoas que vão participar da missa e quando necessário também encontram um lugar para a pessoa sentar e acompanhar a missa devidamente acomodada.

Ministros

Camila Garcia Gonçalves é ministra e descreveu em seu depoimento como funciona a equipe e revelou que muitas pessoas entram na pastoral, mas com o passar do tempo algumas acabam saindo.

“A Pastoral dos Ministros quando eu entrei tinha 56 componentes, agora tem 35, porque todo mundo entra, não é uma coisa que é cansativa, mas é uma coisa que você tem que ter disponibilidade, toma tempo, todo final de semana existe aquele compromisso. Um mês, dois meses tudo bem, mas três anos tendo essa responsabilidade e não poder sair e voltar, a hora que quiser.(...) Não é assim, você tem um compromisso todo final de semana, às vezes, tem sábado ou domingo, e às vezes tem ambos os dias.”

Os ministros ajudam o padre na distribuição da Eucaristia, na celebração da missa e também as levam às pessoas que estão impossibilitadas, por um motivo serio, de ir até a Igreja e receber a comunhão durante a missa. Na fala de Gabriela Okuma Ducati Fernandes vemos quando Igreja Católica sai dos seus domínios de paróquia e vai ao encontro de seus fieis, que precisam de sua ajuda espiritual.

“Como ministra, a gente fica muito mais próxima de Cristo a partir do momento que a gente está entregando a comunhão para pessoas, no momento eu não estou podendo levar comunhão para os doentes, por causa da Mariana, que ainda é muito bebezinha, e fica difícil de eu deixá-la. Uma vez a cada dois meses, a gente leva comunhão no asilo, uma casa de repouso e assim é muito gratificante a gente pode levar a comunhão para quem não pode ir. Para nós católicos a comunhão é essencial.”

Alem dos Ministros da Eucaristia, tem os Ministros da Palavra, que celebram o evangelho quando não tem padre para realizara missa, os Ministros das Exéquias são os responsáveis por encomendar a alma de uma pessoa, quando ela morre, Nila Renata Bertin Moreira²⁸ descreveu qual á a sua função enquanto ministra de exéquias.

“Hoje eu sou Ministra Extraordinária da Eucaristia, dentro desse ministério faço Exéquias, que nada mais é do que, você ir ao velório fazer a oração para encomendar o corpo. (...) A Igreja autoriza os leigos a fazerem a oração de Exéquias.”

²⁸ Nila Renata Bertin Moreira nasci no dia 18 de setembro de 1954, casada e mãe de três homens, paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família.

Equipes de Liturgia

As mulheres e homens que fazem parte dos grupos de liturgia são responsáveis pelas leituras durante as missas, que acontecem sábado as 15:30 e domingo as 7:30, 9:00,10:30 e as 18:30 sendo que cada celebração tem sua equipe de liturgia que conta com quatro pessoas; uma faz a animação e as outras três fazem respectivamente a primeira leitura, a segunda leitura e a prece a comunidade.

Como conta Gabriela Okuma Ducati Fernandes.

“Eu participo da liturgia só na parte de leitura da palavra, da 1ª e da 2ª leitura. Eu procuro me organizar uma semana antes, me preparando sobre a leitura que vai ser feita no domingo .É uma coisa que você torna-se mais ativa durante a missa, não é só chegar lá e fazer, tem toda uma preparação para proclamar a palavra, de forma certa.”

Nadir de Oliveira Domingues²⁹ relembra como foi a sua primeira experiência com a Equipe da Liturgia da Missa das 10: 30.

“Eu estou na Sagrada faz uns 4 anos, o Padre Jordelio, ainda não havia se tornado pároco. Comecei a assistir a missa normal, mas quando você está acostumada a fazer as coisas na paróquia, acaba não se sentindo bem só participando da missa, sentada no banco. Eu comecei a perceber que falta leitor³⁰, na missa das 10. Um dia cheguei para uma senhora, o nome dela é Carmem e perguntei, mas primeiro eu tinha perguntado para padre e ele pediu para eu procurar o coordenador da liturgia, daquela missa. Para ver está precisando de leitores. Eu fui e essa senhora estava no presbitério. E falei escuta quem é o coordenador da missa. Ela falou por quê? Eu respondi porque estou querendo ser leitora, ela me respondeu porque você num vai ser da missa das 18:30 e eu afirmei que gostaria de ser na missa das 10. Ela foi e chamou a Ana Paula. Na semana seguinte a Ana me ligou e falou olha, e to precisando de um leitor, você quer fazer a leitura no domingo?”

²⁹ Nadir de Oliveira Domingues nasceu no dia 26 de dezembro de 1947, viúva e mãe de três filhos, um homem e duas mulheres, paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família.

³⁰ Leitor é a pessoa que faz a 1ª leitura, 2ª leitura e as preces a comunidade durante a celebração da missa.

Música

A música durante a celebração da missa é considerada mais uma forma de se estar rezando. As músicas das celebrações devem estar de acordo com o tempo da festa que a Igreja Católica está vivendo. Na Sagrada Família existe um grupo de músicos para cada missa. O Coral Sagrado Coração de Jesus faz parte da missa das 15:30 no sábado. O Coral Santa Cecília e o Coral Sagrada Família são respectivamente da missa das 7:30 e das 18:30 no domingo, os corais entoam cantos mais tradicionais, enquanto o ministério de música que toca na missa das 10:30 no domingo é uma banda ligada a Renovação Carismática Católica e canta as chamadas músicas católicas populares.

Espiritualidade Católica

A parte da espiritualidade católica é uma missão de vários grupos e cada um tem um trabalho específico e diferenciado para atender a demanda de pessoas que procuram desenvolver a sua espiritualidade.

Oficina de Oração e Vida

Os encontros da Oficina de Oração são preparados e dados por duas mulheres e têm como objetivo passar a mensagem deixada por Jesus, mas de forma que possa ser vivenciada na realidade em que as pessoas estão inseridas.

Grupos de Jovens

Os grupos de Jovens atuam no trabalho de desenvolvimento da espiritualidade das moças e rapazes, para que eles possam viver de uma forma mais consciente dentro do seu ambiente de convívio. Na paróquia existem dois grupos a Ma.Fa.Sa.³¹ e o Movimento Despertar, que hoje estão ligados ao Movimento Carismático.

Ma.Fa.Sa. é o primeiro grupo de jovens do ABC paulistano tendo aproximadamente 45 anos de existência. Esse grupo, ao longo de sua história, já passou por alguns momentos difíceis como veremos Elaine Cristina Ferreira Michelin³² contar. O

³¹ Ma.Fa.Sa. significa: Matriz Sagrada Família

³² Elaine Cristina Ferreira Michelin nasceu no dia 14 de novembro de 1969, casada e mãe de 4 filhas formou-se em

interessante da fala dela não é somente o relato do problema, mas através de sua descrição, podemos conhecer melhor, como funcionou o grupo de jovens.

“Quando a gente foi para a Ma.Sa.Fa. foi a época que saiu a velharada, não sabíamos o que fazer, era tudo novo. Teve uma época que ficou eu, o Guilherme, o Paulão, o João que a gente nem namorávamos e a Francely, ficamos em cinco na Ma.Sa.Fa.. Só que nunca falamos vamos desistir, vamos parar. Nessa época levantamos a comunidade, inventamos o baile que era feito na crisma, foi criado primeiro na Ma.Sa.Fa. (...) Criamos o Maranata³³, também íamos nas escolas e nas outras comunidades fazer propaganda do dia de formação que iríamos realizar. Depois nos criamos o Festival de Música³⁴”

O Movimento Despertar tem 32 anos de idade. O Despertar como é chamado, criou o primeiro retiro para jovens da cidade de São Caetano. Hoje o retiro de jovens já conta com 64^o edições. A existência desse retiro é fundamental para a paróquia, pois muitas mulheres e homens que hoje são bastante ativos dentro da Igreja Católica, servindo na Matriz Sagrada Família e na Renovação Carismática,

pedagogia, católica e paroquiana Paróquia Matriz Sagrada Família.

³³ Maranata era um encontro voltado para a formação dos jovens. O significado da palavra Maranata é “Vem Senhor”.

³⁴ Esse Festival de Música foi criado, para ser um festival de música popular católica.

Regional de São Caetano, fizeram o retiro do Despertar, quando eram jovens. Sílvia Maria Gueiros Moreira³⁵ conta que ao fazer o retiro do Despertar ainda conseguiu levar também seus irmãos e sua cunhada.

“Foi em março, teve o retiro do Despertar, foi o 52º. Consegui trazer meu irmão, minha cunhada e minha irmã, e a Simone, irmã da minha cunhada, para fazer o retiro comigo.”

Sílvia foi quem levou a família para fazer o retiro, mas no caso de Luciana Oliveira Domingues quem a levou a participar do Movimento Despertar foram os seus irmãos mais velhos. Na fala dela vemos que além do grupo fazer um trabalho voltado exclusivamente para moças e rapazes católicos, podemos notar a presença dos pais que participam, auxiliam seus filhos, durante o acontecimento do retiro.

³⁵ Sílvia Maria Gueiros Moreira, nasceu no dia 14 de outubro de 1982, casada, não tem filhos, formou-se em enfermagem, católica e paróquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família.

“Eu comecei a freqüentar a Sagrada Família, com meus irmãos no Despertar, mas não tinha feito o retiro, ainda. Primeiro eu trabalhei, depois eu fiz. Meus irmãos fizeram 30º, no 31º eles foram trabalhar e levaram meus pais, daí a chaveirinho aqui não tinha aonde ficar e acabei sendo levada de tabela.”

Encontro de Casais com Cristo – ECC

Os casais que participam do ECC trabalham a espiritualidade dos casais, em encontros bienais, para que eles possam viver de forma mais harmônica e voltados para Cristo, nos seus matrimônios.

Grupos de Oração

São células do Movimento Carismático Católico dentro da paróquia e na Sagrada Família existem três: o Luz de Deus, o Ação de Deus e o Rosa Mística, possibilitando que muitas pessoas experimentem os carismas do Espírito Santo.

O grupo de oração Luz de Deus que teve seu início na Capela do Hospital São Caetano no ano de 1977, mas sempre foi ligado a Paróquia Matriz Sagrada Família. Com o crescimento de participantes se faz necessário um espaço maior para abrigar a

todos durante os encontros, com isso o Luz de Deus é transferido em 1994 para o salão paroquial da Sagrada Família. Já o Ação de Deus foi fundado no dia 2 de novembro de 1992 surgindo com o propósito de ser um grupo de oração para jovens, na época a média de idade desses jovens era de 21 anos, a então coordenadora da regional Lourdes Fornazier Fogaça, conhecida como Lourdinha, pediu aqueles jovens que chamassem pessoas mais velhas para serem os intercessores³⁶ do grupo, as escolhidas foram três mulheres Maria Santa de Oliveira, Maria Nair Simon e Maria Pattaro Ribeiro. A preocupação da Lourdinha é constatada na fala de Maria Santa³⁷.

“Chamaram a Lurdinha, e as outras coordenadoras, para perguntar a opinião delas sobre os jovens montarem um grupo de oração para eles. Ela falou tudo bem, só que tem que ter pessoas mais velhas, mais responsáveis, junto só vocês não pode. A Fran já falando a minha mãe vai esta junto, a Dona Maria e a Dona Nair, porque na época a Deise, filha dela, também fazia parte, do grupo de jovens.”

Hoje vimos os seus jovens fundadores envelhecerem, e a média de idade hoje dos servos do

³⁶ Intercessores são um grupo de pessoas, responsáveis por rezar pelo grupo de oração.

³⁷ Maria Santa de Oliveira nasceu dia 26 de julho de 1944, casada mãe de 5 filhos, mas somente duas chegaram a vida adulta, paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família.

grupo é de aproximadamente 40 anos, muitos deles têm filhos pequenos e por isso foi criado no ano 2000 um grupinho a parte do grupo dos adultos para as crianças ficarem durante as reuniões do Ação de Deus que acontecem sempre as terças-feiras a noite. O grupinho das crianças foi fundado pela Jussara Maria Perreira Marques³⁸ auxiliada por uma jovem chamada Fernanda, com objetivo de fazer atividades voltadas para o ensinamento da doutrina católica às crianças, que acompanham os pais no grupo.

O último grupo de oração a ser fundado foi Rosa Mística no dia 29 de novembro de 1993 pelas servas³⁹ Lourdes Fornazier Fogaça, Maria Nair Simon e Rosita de Souza, com o objetivo de ser um grupo de oração voltado para as pessoas da terceira idade, que tendo dificuldade de se locomover no período da noite, podem participar das reuniões que acontecem as 14:30 sempre às terças-feiras na Matriz Sagrada Família.

³⁸ Jussara Maria Perreira Marques nasceu no dia 25 de janeiro de 1959, solteira, formou-se em administração de empresas com ênfase em comércio exterior, católica paroquiana da Paróquia Matriz Sagrada Família, participa da Renovação Carismática Católica desde 1998.

³⁹ Servos são mulheres e homens responsáveis pela a organização do grupo de oração.

Apostolado da Oração

As mulheres e os homens do Apostolado têm o compromisso de rezar todos os dias, por intenções que o Vaticano propõe, todo mês. Para isso as pessoas desse grupo rezam o terço diariamente por essas intenções.

Legião de Maria

É um grupo formado exclusivamente por mulheres, que têm suas vidas dedicadas a Nossa Senhora e em suas reuniões elas rezam pedindo a intercessão de Maria, junto a seu filho Jesus, para que ele ajude as pessoas que estão passando por momentos de dificuldade.

Comunidade São José

Formado por um grupo de pessoas, na maioria mulheres, que se reúnem todo dia 19 de cada mês para fazer a novena dedicada a São Jose. E no mês de março elas fazem a novena todos os dias, sendo que no dia 19 de março, dia de São José, é realizado uma missa em sua homenagem.

Ação Social

A paróquia tem grupos que realizam atividades para ajudar pessoas e famílias necessitadas de auxílio material e também espiritual.

Fraterno Auxilio Cristão – FAC

As mulheres da FAC recebem roupas doadas e as reformam, também costuram enxovais para bebês, e distribuem as roupas e os enxovais no Centro de Solidariedade que fica dentro das dependências da paróquia.

Vicentinos

Vicentinos é um grupo de mulheres e homens ligados à Paróquia Sagrada Família, que arrecada roupas, moveis usados e alimentos para montar cestas básicas, que são distribuídas às famílias carentes que são mantidas em um cadastro, onde

eles conhecem as necessidades específicas de cada família.

Missões Estigmatinas

Grupo de Leigas e Leigos ligados a Congregação Estigmatina que saem uma vez por ano, levando a boa nova do evangelio a todas as famílias que queiram receber os missionários em suas casas.

Como se pode notar, muitos grupos têm uma participação majoritariamente feminina. As mulheres são, em muito, responsáveis pela socialização, inserção na comunidade, e, neste caso do catolicismo dentro da Paróquia Matriz Sagrada Família e nos demais movimentos ligados a Igreja Católica como no caso da Renovação Carismática Católica que tem como coordenadora regional de São Caetano do Sul uma mulher, Maria de Fátima Monteiro Patrão de Castro⁴⁰.

⁴⁰ Maria Fátima Monteiro Patrão de Castro, nasceu 12 de outubro de 1964, viúva e mãe de duas meninas, formou-se em direito com especialização em trabalhista, católica paroquiana da Paróquia Sagrada Família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS.

MACHADO; Helena L. Rios (organizadora). *RCC: Uma Graça para a Igreja*. Porto Alegre: Editora RCC Brasil, 1ª ed. 2009.

ALVES; Branca Moreira. PINTANGUY, Jacqueline. *O que é Feminismo?*. São Paulo: Editora Brasileira, 1ª ed. 1981.

AMADO; Jorge. *Gabriela, Cravo e Canela*. Rio de Janeiro: Editora Recorde, 94ª ed. 2006.

AQUINO; Prof. Felipe. *Uma História que não é Contada*. Lorena: Editora Léofas, 1ª ed. 2008.

LE GOFF; Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1ª ed. 1990.

SUPLICY; Marta. *De Mariazinha a Maria*. Petrópolis: Editora Vozes, 1ª ed. 1985

CEARTEU; Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 1ª ed. 1994.

WHITAKER; Dulce. *Mulher e Homem: O Mito da Desigualdade*. São Paulo: Editora Moderna, 5ª ed. 1991.

DEL PRIORE; Mary. *A História da Mulher no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 4ª ed. 2002.

COLAVITTI, Fernanda. Quem são e o que querem as mulheres de 20. Revista *Época* 04/09/2010. Atualizado em 04/09/2010 - 16:53
<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI168934-15228,00-QUEM+SAO+E+O+QUE+QUEREM+AS+MULHERES+DE.html>>

MARTINS, Ivan. Quantos parceiros você teve?. Revista *Época* 08/09/2010. Atualizado em 08/09/2010 - 14:23
<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI169435-15230,00-QUANTOS+PARCEIROS+VOCE+TEVE.html>>

PINHEIRO, Marina Brito. As Comunidades Eclesiais de Base e a conscientização política de mulheres: notas iniciais de pesquisa. In: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil, ISSN 1982-4602 Anais em <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/marina_brito.pdf>

INEP. Participação de estudantes do sexo feminino é crescente desde o ensino fundamental até o médio. Informativo INEP ANO 4 Nº 127 - 13 FEV 2006 <http://www.inep.gov.br/informativo/2006/ed_127.htm>

JOÃO PAULO II. Carta do Papa João Paulo II às famílias. Dado em Roma, junto de S. Pedro, no dia 2 de Fevereiro, Festa da Apresentação do Senhor, do ano 1994, décimo sexto de Pontificado, 1994 <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families_po.html>

JOÃO PAULO II. Documentos do Concílio Ecumênico VATICANO II. Roma 8 de dezembro, na

festa da Imaculada Conceição da bem-aventurada Virgem Maria, de 1965, terceiro ano do nosso Pontificado Dado em, junto de São Pedro, sob o anel do pescador.

<http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_po.htm>

BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (Organizadores). INEP - Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB. Brasília, abril de 2008.

DAIBLEU, Elisabeth. Especialista diz que revolução sexual nem começou. Caderno R Mulher
<http://cadernor.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=339:especialista-diz-que-revoluo-sexual-nem-comeu&catid=28:mais-sexo&Itemid=66>

A CRIANÇA E ARTES VISUAIS

Luzia Teodora Cardoso

No entanto, tal tarefa exige do professor um esclarecimento quanto a sua própria visão de mundo, afinal, será em seus valores e na sua criticidade social que ele irá basear a sua forma de ensinamento e questionamento social. Freire explicita em seu texto a importância “ética do ensino” que deve ser trabalhada pelo educador como uma fonte de reflexão sobre o ensino-progressista a fim de este desenvolver um pensamento certo a respeito do que é ensinar, sabendo que educar não fundamenta a formação do indivíduo educando.

É no contexto familiar que ocorrem mais frequentemente os encontros entre as gerações, ao menos por proximidade física, já que em muitas prevalece o distanciamento afetivo. Por isso, a qualidade dessas relações tem sido alvo de muitas discussões entre especialistas em Artes. A eficácia da família como instância formadora de novos cidadãos tem sido muito criticada nos últimos anos. Principalmente as dificuldades da relação entre pais e filhos têm se caracterizado como o mais emblemático tipo de conflito da atualidade.

Por meio da ludo pedagogia, é possível oferecer ao aluno uma proximidade da realidade à qual está inserida, assim como realizado em experiências

escolares que receberam premiações do Ministério da Educação, com o Prêmio Professor do Brasil, que demonstra o aumento na frequência escolar, a diminuição da violência dentro da escola, a socialização e a integração de todos os alunos no grupo, transformando o aluno, o professor, a escola, a família e a sociedade.

Assim no reforço a essas considerações nas artes visuais, vale frisar que nossa pesquisa não esgota o assunto, pois ele pode desdobrar-se em pesquisas de maior fôlego, que exijam maior tempo de consulta teórica sobre a relação entre o lúdico e os jogos teatrais a alfabetização, além da pesquisa meramente bibliográfica, tais como pesquisas de campo e pesquisa-ação, a fim de se confrontarem os pressupostos teóricos com os dados empíricos coletados na vivência em sala de aula.

Entretanto, enfatizamos a necessidade de o educador conhecer a fundo a forma dos jogos teatrais que irá trabalhar, a fim de não subaproveitá-lo com práticas docentes estereotipadas, mecanicistas e limitadoras. Além do mais, o lúdico deverá ser visto com um objetivo a ser cumprido e ter sempre uma finalidade prevista de modo a atingir uma expectativa de crescimento na escolaridade com qualidade.

Senso em que pesem as limitações de nosso trabalho, ele tem a virtude de apontar caminhos para futuros pesquisadores, além servir de referencial teórico inicial para quem já trabalha com brincadeiras e jogos

teatrais em sala de aula, sem, no entanto, ter tido ainda a oportunidade de conhecer as ricas e amplas possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas atividades de entretenimento.

Para analisarmos de maneira significativa o que nos é retratada pelo autor, podemos verificar que, independente da maneira envolvida no quesito de aprendizagem, os jogos devem ser tratados como uma ferramenta de estímulo e de evolução para o aprimoramento dos métodos de ensino aplicados no conceito de incentivo ao sistema educacional.

Desde o nascimento a criança se depara com Artes Visuais: nas cores e figuras de uma parede, em um quadro, nas ruas, em casa, nos brinquedos e em todos os lugares presentes no cotidiano da vida infantil.

Na educação de Artes, mas dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem, entre gente, com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é “fundada na arte, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. No saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades”. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito da arte.

“Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.”

(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 3, pag. 85.).

Dentro do múltiplo e da pluralidade existem pessoas com a preocupação com o amanhã, outras com a desestrutura social, familiar e emocional. Não há uma simplificação como em sala de aula, onde todos são iguais.

O professor precisará incentivar os alunos a frequentar eventos culturais, propondo uma pesquisa do que eles estão vendo incentivando um interesse em interpretar as suas próprias emoções, para que isso aconteça o professor precisará compreender o que está sendo proposto tendo uma resposta que despertará interesse no aluno em fazer a pesquisa e a interpretação da obra que seja obrigatório, mas que seja um prazer.

Essa busca frequentemente em conhecer a sociedade cultura e infância através das Artes Visuais, ajuda no desenvolvimento do ser humano, em sua percepção de observar, refletir e dialogar com a obra trazendo um novo jeito de observar o mundo ao qual o estudante pertence dando uma sensibilidade em apreciar o histórico da infância desde os primórdios do início do estudo da cultura e da infância.

Na Idade Moderna, Domingues (1997) dá origem a um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passam a ser analisada, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma.

A alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Com Descartes, então, ocorreu à supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem. Em meio a este dualismo, surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real da infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas.

O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção.

Somente ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência. E a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas.

Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos.

Para que a sociedade chegue a essa interpretação é preciso que tenha uma formação sobre a cultura nas aulas da disciplina de história, possibilitando assim maior interesse e consciência e valor da cultura e da infância para a sociedade aplicando seu conhecimento sobre o que está vendo e vivendo.

Em nosso tempo, as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer, etc. A exceção se dá na família.

Por fim, todo trabalho neste sentido deve levar em consideração o contexto em que estes são aplicados ou produzidos, pois se acredita também que os jogos teatrais estão relacionados ao contexto histórico, social e cultural da época em questão.

Trabalhando com a perspectiva apresentada pelo autor, podemos concluir que além de estimular o aprendizado, os jogos também apresentam um papel social que é de incluir e mostrar para os participantes que mesmo sendo uma competição, o que deve prevalecer é o espírito coletivo que a atividade oferece. Focando nessa afirmação, podemos enfatizar que ao proporcionarmos eventos dessa magnitude estamos colaborando para uma sociedade melhor.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Ensinar, aprender e pesquisar lida com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, para Freire, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas.

[...] De uma maneira ou outra, os paradigmas, históricos, visuais influenciaram as imagens, destinadas as crianças. Além disto, o próprio conceito de criança é alterado hoje ilustrações, e os textos visuais convocam as crianças a conhecê-los, a percorrê-los e racioná-los com uma realidade maior imaginada ou real. (MURAD, 2007, p.164).

O futuro deve ser tratado como problema, que pode ser solucionado, e não como inexorável. Com base nisso, o professor tem que estar convencido de que mudanças são possíveis, por exemplo, com relação aos favelados e aos sem terra. O professor, assim como o aluno, também é movido pela curiosidade. Ela é a mola propulsora do aprendizado e do ensino do educador, da construção e produção de conhecimentos. Proporciona um diálogo entre o professor e o aluno.

Porém, este diálogo não deve ser tratado como Para Paulo Freire o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos.

Os princípios enunciados por pelo autor, o homem, o filosofam, o Professor que por excelência verdadeiramente promoveu a inclusão de todos os alunos alunas numa escolaridade que dignifica e respeita os educandos porque respeita a sua leitura do mundo como ponte de libertação e autonomia de ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que proporciona o ambiente necessário-situações e materiais- para o livre desenvolvimento das crianças.

Se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, com toda instituição social, normativa de cada indivíduo. (BAKHTIN, 1997 p. 85)

Para observamos o fenômeno da linguagem, precisamos conhecer os sujeitos (emissor e receptor), pois é necessário que ambos façam parte de uma

mesma comunidade linguística para que a troca seja possível. Na linguagem teatral isso se faz necessário, pois os sujeitos precisam estar em sintonia para que o diálogo aconteça de forma clara e objetiva. Se o indivíduo não se adequasse a qualquer forma linguística o mesmo estaria excluído da comunidade linguística do sistema já constituído.

Se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas super enfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré - estabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender (MURAD, 2007, p.81).

Quanto mais pomos em prática de forma metódica nossa capacidade de indagar, aferir e duvidar, tanto mais crítico se faz nosso bom-senso. Esse exercício vai superando o que há de instintivo na avaliação que fazemos de fatos e acontecimentos em que nos envolvemos. O bom senso tem papel importante na nossa tomada de posição em face do que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética.

Em consequência do desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Necessito cultivar a humildade e a tolerância, a fim de manter meu respeito de professor ao educando.

O que diferencia o mundo adulto do universo infantil é a maneira de se expressar, a criança elabora condições de recriar suas experiências. A brincadeira teatral tem maior flexibilidade diante da escolha dos papéis, neste universo a fantasia e a realidade ocupam um lugar privilegiado, pois a criança pode ser, agir e pensar de acordo com o personagem escolhido.

Com a finalidade de investigar o papel do professor na aprendizagem do educando bem como a prática pedagógica, através de metodologias e estratégias utilizadas para atender os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em sala de aula e analisar com os alunos algumas obras importantes dos autores Portinari e Picasso.

Podemos relatar ainda que da escola através da equipe pedagógica vem cada vez mais buscando estratégias inovadas a fim de que as artes visuais sejam inseridas no processo ensino aprendizagem e contribuem na qualidade de formação do educando.

A dialética e experimental tomamos como ponto de partida a observação e análise coletiva desenvolvida juntamente com a professora de artes sobre as características mais importantes de obras dos artistas Picasso e Portinari proporcionando-lhes ainda a

oportunidade de compreendê-las e também compará-las.

Ao desenvolver esta pesquisa, eu passei entender o verdadeiro sentido da arte, que transformar vidas e desenvolver suas capacidades de maneira ampla e objetiva. Sem esquecer, para que a arte possa transformar vidas através da educação é preciso a aja profissionais qualificados e dispostos a vestir a camisa, colaborando para que as crianças se desenvolva ainda mais.

Pimentel nos diz que “o conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção humana do tempo contemporâneo, que levou em conta as manifestações da arte que estamos vivendo do cotidiano social, cultural, individual de quem ensina e aprende”. (Pimentel, 1999, p.165).

Desta forma pensando em contribuir com um melhor entendimento das principais rupturas da história da arte organizamos conteúdos sobre os principais movimentos artísticos do século vinte. Tivemos como intuito desencadear pensamentos reflexivos dos alunos quanto aos conhecimentos artísticos da arte. Hernández nos lembra o seguinte “uma educação, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmos. (HERNÁNDEZ, 2007 p.15).

REFERENCIAS

AMARAL, Maria Adelaide. Tarsila. **Educação de Artes visuais**. Edição 1. São Paulo: Globo, 2004

ANALICE Dutra Pillar-Porto Alegre: mediação 2011 (6. Atual. Ortoq.) **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**/Gema Paniagua; Jesús Palácios; tradução

AZEVEDO, Heloiza de Aquino. Tarsila do Amaral, a, **Primeira Dama da Arte Brasileira**. Edição 4, São Paulo, Educação & Cia, 2005.

BARBOSA, Ana Mae & SALES, Heloísa M, ORG. **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo, mac/USP, 1990.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

_____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª ed.

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº

5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1988.

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

DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século vinte e um: a humanização das tecnologias.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

DUARTE, Junior, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 8. Ed. Campinas. Papirus, 2005.

_ O Sentido dos Sentidos: a educação da sensível segunda Ed. Curitiba: criar 2003.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual mudanças educativas e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MURAD, Fátima. **Educação Artes Visuais** – Porto Alegre: Artmed, 2007.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**, 13. Ed. Porto Alegre; Mediação, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvea. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais.** Belo Horizonte; c/ Arte, 1990.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação.** GE: Educação e Arte / n.01. sd. 1997

Competências na EAD

Maria das Neves Silva

No contexto educativo, a abordagem pedagógica das competências tem sido alvo de reflexões e pesquisas constantes. A concepção de competência, neste âmbito, segundo Perrenoud (1999) é entendida como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, para serem efetivadas as aprendizagens. O autor aponta ainda que: “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade [...] a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade.” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

E os autores Zabala e Arnau (2010) consideram que:

[...] a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência constituirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA E ARNAU, 2010, p. 37).

Behar et al (2013) apresentam o conceito e constituição de competências para a EAD. Mas, primeiro as autoras buscam saber quem é o sujeito da EAD. Para isso, os subsídios são baseados em Piaget (1995) e Dolle (1993). Behar et al (2013, p. 46), explicam:

Para entender quem é o sujeito da EAD, buscam-se subsídio em Piaget (1995) a fim de definir a relação entre meio, objeto e sujeito psicológico. [...] O sujeito psicológico é caracterizado pelo que é individual, isto é, por tudo o que é pessoal e exclusivo, tais como sentimentos, emoções, formas de pensamentos, ações, etc. Nele estão estabelecidas as quatro instâncias do sujeito definidas por Dolle (1993): sujeito cognitivo, sujeito afetivo, sujeito social e sujeito biofisiológico.

Desse modo, entende-se, portanto que: 1) o sujeito cognitivo é responsável por adquirir, conservar e gerir o conhecimento; 2) o sujeito afetivo é “de onde parte a energética que impele [...] para determinada ação, é quem recebe as impressões desta ação sob a forma de emoções, sentimentos ou efeitos das relações estabelecidas” (BEHAR et al, 2013, p. 31); 3) o sujeito social interioriza hábitos, regras, isto é, maneiras de ser, pensar e fazer, bem como das proibições sociais; 4) o sujeito biofisiológico é próprio corpo.

Embora cada um desses sujeitos não tenha um nível hierárquico, na essência do sujeito psicológico, um desses sujeitos pode ter uma duração de

prevalência, diretamente relacionada à necessidade da dimensão na interação, “por exemplo: o sujeito afetivo pode predominar no período do pensamento simbólico; ou o cognitivo no estágio de operações concretas”. (BEHAR et al, 2013, p. 31).

Diante disso, (Behar et al, 2013) exemplificam: assim como o professor/tutor (sujeito psicológico) mobiliza seu saber sobre determinado conteúdo para explicar aos alunos utilizando recursos criativos, inovadores e afetivos para envolvê-los; por sua vez, o aluno (sujeito psicológico) mobiliza seus saberes anteriores para compreender o conteúdo apresentado e fará isso de modo mais eficiente se os recursos afetivos, criativos e do meio possibilitarem a interação. Logo, o que dará sustentação e propulsão para que as competências se estabeleçam são os recursos que apoiam e colocam em movimento os elementos que constituem as competências.

Os recursos abordados pelas pesquisadoras são: o recurso de suporte (biofisiológico); o recurso de mobilização (afetividade); e o recurso de evolução (criatividade), embora as autoras observem que além desses recursos poderão existir outros. “No entanto, cabe ressaltar que, dependendo de cada sujeito, os recursos poderão ser utilizados com mais ou menos intensidade, a fim de atingir o objetivo pretendido.” (BEHAR et al, 2013, p, 32).

Considerando que o desenvolvimento humano passa por ciclos biológicos, é necessário, no contexto educacional, compreender a fase e as particularidades dos indivíduos para proporcionar alternativas (pedagógicas/andragógicas), à construção e aprimoramento de competências, tanto necessárias aos alunos, quanto aos professores/tutores.

A afetividade diz respeito à capacidade humana de experimentar e vivenciar emoções e sentimentos positivos ou negativos, com diferentes graus de intensidade, e de reagir a eles. De acordo com Behar et al (2013), o sentimento, como uma experiência emocional subjetiva, reflete tanto os julgamentos que antecedem uma experiência emocional, quanto os padrões motivacionais, assim, a emoção precede o sentimento. Dessa maneira, a emoção, que significa “colocar em movimento”, é não só básica, pois se manifesta de modo espontâneo e repentino com alta intensidade, como útil, porque ajuda o indivíduo a garantir sua sobrevivência. Entretanto, surgem emoções secundárias ou sociais adquiridas, à medida que uma série de situações cotidianas e seus desdobramentos são vivenciados. A esse respeito as autoras lembram que:

No ambiente virtual de aprendizagem, por exemplo, um aluno pode se deparar com sentimentos adversos [...] ou positivos. [...]. As emoções estão sujeitas a um monitoramento mais explícito [...], isto é, são facilmente reconhecidas. Acredita-se que as

emoções repercutem na ação imediata, enquanto os estados de ânimo influenciam no desenvolvimento cognitivo. (BEHAR et al, 2013, p. 36).

Logo, a afetividade permite que o aluno experimente e reaja aos sentimentos positivos ou negativos relacionados a si mesmo e aos objetos de conhecimento. As autoras apontam ainda: “Quando o objeto é interessante ou necessário para o sujeito, a afetividade é caracterizada por ligações positivas, por meio das quais explica-se a aceleração do desenvolvimento intelectual.” (BEHAR et al, 2013, p. 37). Em conformidade com isso, na perspectiva de Maturana (2002), a razão e as emoções atuam juntas e uma mudança emocional interfere numa ação. O autor argumenta ainda:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. [...] As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (MATURANA, 2002, p. 92).

Por sua vez, a criatividade pode ser compreendida como um processo mental em que uma ideia já conhecida é combinada de forma original para se realizar ou produzir algo novo, sendo assim,

está associada à invenção ou à resolução de problemas. Explica Behar et al (2013, p. 37) que para Piaget existem condições que originam a criatividade, entre estas: “a) possibilidade de se trabalhar sozinho e fazer seu caminho intelectual [...] b) ter acesso a conteúdos de diversas áreas [...] c) ter a presença de [...] um interlocutor que confronte as hipóteses iniciais [...].”

Assim, após o sujeito agir sobre o meio, ou nas relações pessoais, ele passa a ter a capacidade de concentrar conhecimentos ligados às suas ações, mas para desenvolver a criatividade é necessária uma construção contínua. Por conseguinte, o conceito de criatividade está ligado ao processo de construção de conhecimento, sendo assim, ser criativo potencializa a construção de competências em vários campos de conhecimento.

É importante salientar que para Behar et al (2013, p. 23) são consideradas

“competências um conjunto de elementos compostos pelos **C**onhecimentos, **H**abilidades e pelas **A**titudes, sintetizados na sigla **CHA**.” Esses componentes estão reunidos em três grandes domínios relacionados aos campos do saber, do saber fazer, e do saber ser respectivamente relacionado ao conhecimento, habilidade e atitude. O conjunto destes elementos é estruturado para o contexto da

educação a distância, com o intuito de enfrentar os desafios que ele apresenta. Ao focalizar os atores da EAD — o professor, o tutor e o aluno — é afirmado que:

[...] um profissional é competente quando sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes para agir com sucesso em determinada situação desafiadora. Ser competente implica ser capaz de inventar soluções originais para obter sucesso em novos desafios, como os que perpassam a educação a distância. A EAD exige muita dedicação dos professores. Dessa forma, os docentes devem mobilizar um conjunto integrado e dinâmico de saberes, habilidades, capacidades, destrezas, atitudes e valores no desempenho de suas funções. Essa mobilização pode ocorrer de uma maneira ajustada, crítica e reflexiva a uma série de situações ou problemas que permeiam o ambiente educacional. (MORESCO; BEHAR, in: BEHAR, 2013, p. 103).

Portanto, para ser competente inclui diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação para se estabelecer um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, de busca das informações pertinentes, para tomar uma decisão. Perrenoud (1999) explica que embora se argumente que quando o sujeito faz o que deve ser feito, sem sequer pensar, não se fala mais de competência, mas sim de habilidade, entretanto, no seu entender a habilidade faz parte da competência, tendo em vista que

Por ser muito competente é que um especialista pode resolver rapidamente certos problemas simples, sem precisar pensar, integrando de forma ágil uma impressionante série de

parâmetros. Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia. (PERRENOUD, 1999, p. 26).

Diante dessas considerações, se entende que o conjunto de competências para atuar eficazmente nesta modalidade educativa abarca (BEHAR et al, 2013) os domínios tecnológico, sociocultural, cognitivo e de gestão. O domínio tecnológico compreende um conjunto de competências que envolve o uso dos recursos tecnológicos incorporados pela EAD, tais como suporte para os cursos online, e para os ambientes virtuais de aprendizagem, que dispõem de recursos e ferramentas usadas na interação entre os sujeitos.

Desse ponto de vista, todos os sujeitos na EAD precisam desenvolver competências relacionadas aos desafios que o seu perfil de ator requer. No levantamento e mapeamento, para fins didáticos de compreensão, realizado por Behar et al (2013, p. 166-170), as competências são separadas em blocos: competências a professores, tutores e alunos, onde observa-se que muitas competências são comuns aos três atores, outras apenas aos professores e tutores, outras apenas aos alunos.

As competências da interação comunicativa, (BEHAR et al, 2013, p. 75), compreende a habilidade de usar apropriadamente as diversas linguagens: a verbal oral, a gestual, a verbal escrita, dentre outras,

dependendo das ferramentas que são utilizadas. Porém, não abrange apenas os aspectos linguísticos, “mas também os aspectos social e afetivo”.

INTERAÇÕES

O conceito de interação é abordado em diversas teorias e por diferentes autores com distintos enfoque. Para as teorias interacionistas de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896- 1934) os pressupostos comuns são de que o sujeito constrói seu conhecimento em interação com o meio. Segundo Piaget (1973), a interação pode ser individual, isto é, pela ação de um único sujeito sobre o objeto, bem como interindividual caracterizada pelas trocas entre dois ou mais sujeitos. Esse processo de trocas e de significações promovem a sequência de condições para se construir o conhecimento.

Para a psicologia sócio-histórica formulada por Vygotsky a base está nas interações entre sujeitos, as quais desencadeiam um processo interno de construção, possibilitando às pessoas compartilhar ideias e gerar novas interações resultando em experiência pessoalmente significativa. Oliveira (1997), com base em Vygotsky, diz que o processo de construção de conhecimento é dinâmico, privilegia a

interação recíproca entre os sujeitos e o ambiente, tanto pelo uso do sistema de signos, tais como a linguagem, a escrita, os números, etc.; quanto pelo sistema de instrumentos criados pela sociedade, os quais mudam no decorrer do tempo. “Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Conforme Moreira (1997) a interação social tem grande importância para Ausubel, que aborda o conceito de aprendizagem significativa, o qual diz respeito à predisposição para aprender. Para Novak (apud MOREIRA, 1997), a predisposição para aprender está intimamente relacionada com a experiência afetiva que o aprendiz tem no evento educativo, na sua hipótese, a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão, por sua vez, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo o novo conhecimento.

Maurice Tardif (2009, p. 235), ao analisar o trabalho docente entende que “a docência se desenrola concretamente dentro das interações [...]”. O autor afirma ainda que as interações são o campo próprio da pedagogia, o ensino é um trabalho baseado em

interações, e “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.” (TARDIF, 2008, p. 118).

Ao tratar o conceito de interação, Behar et al (2013, p. 47) diz que “etimologicamente, o termo interação (inter + ação) inclui os conceitos de reciprocidade [...] e o contato, encontro que provoca mudanças nos elementos participantes.” Assim, a interação na EAD segundo Behar et al (2013) é entendida como:

uma "ação entre" os participantes de uma tecnologia digital, geralmente uma ferramenta, um recurso e/ou um AVA, em que o diálogo entre eles é realizado por meio de sistemas de comunicação (fórum, chat, e-mail, etc.) o que pode envolver a colaboração e cooperação, sendo esta especialmente importante para a construção de conhecimento na troca possibilitada pelo ambiente virtual. (BEHAR et al, 2013, p. 47-48).

A respeito dos objetivos pretendidos com a interação educativa, Mattar (2012), afirma que:

[...] a interação é o elemento-chave na educação, que um nível elevado de interação resulta em atitudes mais positivas, que a interação leva a um grau elevado de realização, que a interação desempenha um papel fundamental no aprendizado, na retenção e nas percepções gerais do aluno em relação à eficácia do curso e do professor e que ambientes interativos são

propícios para a aprendizagem e satisfação do aluno. (MATTAR, 2012, p. 49).

A interação e comunicação entre os participantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais – EAD ocorre, principalmente, nos fóruns de discussão e mensagens eletrônicas, prevalecendo os diálogos entre os tutores a distância com os alunos.

Pierre Lévy (1993, p. 72) considera que comunicar é partilhar sentido, e diz:

É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. [...] O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.

O autor enfatiza, assim, os distintos sentidos que os participantes estabelecem a partir de um mesmo enunciado e das redes de relações que criam. Depreende-se, então, que toda comunicação é uma interação capaz de produzir efeitos de sentido e, ao analisarmos tais interações poderemos conhecer os efeitos de sentido, possibilitando influir na mediação pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

Na teoria semiótica, a interação, conforme Greimas e Courtés (1991, p. 143), é atribuída à relação entre ações de dois sujeitos distintos. “A interação pode se dar entre dois sujeitos autônomos

ou independentes, mas interdependentes no que se refere a suas intencionalidades, e também pode designar uma relação hierárquica entre dois sujeitos em que um depende do outro”. Para descrever as diferentes manifestações da interação, a sociosemiótica vem elaborando uma teoria sobre os regimes de interação e sentido.

No EAD durante a disciplina de Seminários, as interações entre tutoras e aluno/as devem ter uma importância fundamental, para mediar e intervir no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos teóricos, e auxiliar os alunos a compreender as atividades e trabalhos propostos pelo professor, a fim de realizá-los adequadamente. Portanto, conhecer os efeitos de sentido que as interações propiciaram, por meio dos fóruns, abre a oportunidade de considerar como a tutoria pode influenciar a atitude e motivação dos alunos. E, possivelmente, ajudar a inferir quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessárias para que a tutoria na EAD tenha uma interação mais eficaz.

SUGESTÕES DE AÇÕES DIDÁTICAS E AVALIAÇÃO NA MODALIDADE EAD EM ARTE

Silva (2003) analisa as possibilidades da educação on-line, despertando as reflexões necessárias para uma ação de qualidade em EAD, sendo que no caso dessa modalidade em Arte ainda há poucos trabalhos bibliográficos e experiência específica. No entanto, os educadores artísticos devem ter consenso quanto a manter claras as especificidades da abordagem educacional nessa área. Tal clareza é relativa às especificidades do campo de pesquisa educacional em Ensino de Arte, que tem um objeto de estudo específico e métodos próprios de trabalho. Esse curso só poderia ser pensando dentro de suas especificidades: perfil de estudante, pedagogia ativa, tecnologias de audiovisual, conteúdo. Logo, o consenso sugerido é o didático, tendo em vista o objeto próprio de trabalho.

Não há como fazer uma EAD em Arte de qualidade se os seguintes pontos não forem satisfeitos:

- a) educadores artísticos preparados para EAD;
- b) projeto político-pedagógico;
- c) tecnologia adequada à área: vídeos, câmeras digitais fotográficas e filmadoras, computadores de última geração para docentes e discentes, laboratório de multimídia;

- d) materiais didáticos – textos – apostilados de apoio;
- e) metodologia educacional ativa – centrada no educando. Tal metodologia se caracteriza pelo uso de dinâmicas de grupo, aprendizagem por projetos e pesquisa e, ainda, o estímulo à iniciativa;
- f) mídia de armazenamento disponível: DVDs, CD-ROMs com conteúdos por disciplina, DVD das aulas, disponível ao final de cada disciplina;
- g) produção e avaliação continuada de criação em cultura digital: portfólio digital, vídeo folio, web produções, produções de artes visuais em exposições coletivas presenciais;
- h) discentes e docentes como usuários avançados, conhecimentos de Windows, Linux, sistemas operacionais e de edição de imagem e de texto;
- i) trabalhos de grupo em rede;
- j) interação telemática entre discente e docente;
- k) plantão de dúvidas via sistemas populares de interação on-line;

- l) ambiente virtual (campus virtual) adequado para alunos dessa área: uso predominante de audiovisuais;
- m) biblioteca audiovisual – vídeo aulas dos cursos;
- n) secretaria altamente eficiente;
- o) estágio supervisionado com uso didático de tecnologias contemporâneas; e
- p) materiais didáticos impressos de alta qualidade, cursos personalizados: timbres em envelopes, pastas e outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVA, S. (Org). *Ciberespaço e formações abertas*. São Paulo: Artmed, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**.

São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Pesquisas em arte educação: Recorte sócio político.**

Revista educação e realidade jul/dez 2005. Disponível em: <<http://seer.urfgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/File/12478/7395>>. Acesso em 12 ago. 2017.

BEHAR, Patricia. A. et al. Competências conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In.: BEHAR, Patricia. A. (Org.). **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 20-41.

BIASOLI, Carmen Lúcia. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação.**

Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema**

Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 18 ago. 2017.

BRASIL. Decreto Nº. 5.622, de 29 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da**

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 22 ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 1971. **Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 20 de ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. **Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior**

na Modalidade a Distância. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em 15 de ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: razões,**

Princípios e programas. Outubro, 2007b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2017.

CALLEGARO, T. *Ensino da Arte na internet: contexto e pontuações*. In: BARBOSA,

A. M. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2007.

Cap. 12. p. 139-49.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. v. I. Trad. Roneide Venancio Majer. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia na Educação Virtual**. Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre. ArtMed 2010.

DOLLE, Jean Marie. **Para além de Freud e Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUART, M. J.; SANGRÁ, A. *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa editorial, 2000.

FERRAZ, M. H. C. T; FUZARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo:

Cortez, 1993.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. **Formação de professores de arte**. Palestra proferida no 2º Enrefaeb - FAP. Curitiba, agosto 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. de Sá. **Professores no Brasil: Impasses e**

desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/professores-do-brasil>>. Acesso em 24 ago. 2017.

GREIMAS Algirdas.J.; COURTÉS Joseph. **Semiótica: Dicionario razonado de la**

teoria del lenguaje. Madrid: Gredos, 1990.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2001.

IABELBERG, R. *Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEVY, Pierre. *Cibercultura.* 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith. (Org.).

Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.

Porto Alegre: Artmed Editora, p. 93-110, 2001.

MAIO, A. Z. F. *Ambiente virtual de aprendizagem sobre percepção visual*. Rio Grande:

FURG, 2007. Projeto de Pesquisa.

MATTAR, João. **Tutoria e interação na educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Bel Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2017. 43

MORRAN, J. M.; MASSETO, M. T. & BEHRENS, T. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 15 de ago. de 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre:

Artmed, 1999.

PETERS, O. *Didática do Ensino a Distância*. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2003.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad.

Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógicas aritméticas e ordem das**

relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTEL, L. G. Formação de professor@s Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas. In I Congresso de Educação, Arte e Cultura, 2007, Santa

Maria. *Anais*. Santa Maria: UFSM, 2007.

RANGEL, Marcelo V. M. Sá. **Fluxo interativo em curso de espanhol online: análise**

da distância transacional. In.: SOTO, Ucy et al. *Novas tecnologias em sala de aula:*

(re) construindo conceitos e práticas. São Carlos: Clara Luz, 2009.

ROSA, Maria Cristina. **A Formação de professores de arte: diversidade e**

complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

SANTOS, Edméa O. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p.218 - 230.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD: um fenômeno da**

cibercultura. Artigo publicado em 2009. Disponível em: <<http://educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em 13 de ago. de 2017.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições de história. **Revista Em Aberto: Educação a distância**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun.1996. Publicação INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000705.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2017.

SILVA, M. *Educação Online*. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma**

teoria da docência como profissão de interações humanas.

Petrópolis, RJ: Vozes,

2009.

VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem**

em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do

Sul: Educs, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

A importância da participação da família na escola

Isabel Lopes Barbosa Anea

1 INTRODUÇÃO

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se na família se constituem a alegria, os desejos do homem; é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para a sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam no contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que dava ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa

desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale. O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

No contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.349/96.

Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto,

Seção I, Artigo 205, consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral. A família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

Para Zagury (2005 *apud* Daneluz, 2008 p. 2):

[...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos, precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da

responsabilidade que antes lhe cabia. Já a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história, de toda nossa cultura erudita. Assim, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam. Possuem objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos. Entretanto, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101):

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Da sociedade complexa e globalizada; da escola normalmente mal estruturada e da família com novos contornos, aflora o aluno, que segundo Lima (2008, p. 7) “[...] não atende às expectativas, metas e objetivos pretendidos”. Para que as divergências existentes não atrapalhem a aprendizagem, a comunicação e a

cooperação entre a família e a sociedade deve ter mão dupla.

Em síntese, esse trabalho tenta mostrar aos pais e educadores suas funções básicas na tarefa de educar, expondo resultados e indicando que a aprendizagem se dá em um processo em que a família e a Instituição Escolar têm responsabilidades claras e definidas, afinal, educação e aprendizagem, no contexto atual, não são tarefas simples. Para seguir com minha pesquisa levantamos como objetivo geral refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem. Delimitados tema e objetivos, algumas hipóteses foram elencadas como: acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma aprendizagem mais significativa; supõe-se que nossas crianças estão cada vez mais sozinhas no que se refere à educação escolar e esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que o envolvimento familiar pode evitar o fracasso escolar.

Após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optamos pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em

artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar a importância da família para a aprendizagem dos alunos.

É sobre a relação família-escola e sua importância que trata este trabalho e justifica-se pela necessidade de entendermos profundamente a complementariedade de ambas e garantir que os alunos possam ter uma aprendizagem significativa.

Esta pesquisa está estruturada em três tópicos distintos. No primeiro tópico trataremos da família, peça chave para a formação do cidadão. No segundo tópico, cuidaremos da escola, criada para a elite, mas que hoje deveria atender por força de lei e da evocação popular, a todos indistintamente. No terceiro tópico apresentaremos a relação da família e a escola e sua importância para a formação integral do indivíduo

1.1. Fundamentação Teórica

1.1.1 A Família

A palavra FAMÍLIA consta no dicionário (Mini Aurélio, 2004, p.337) como: “Pessoas aparentadas que vivem geralmente na mesma casa; Pessoas do mesmo

sangue; Origem, ascendência; A que é constituída pelo casal e seus filhos; Família nuclear”. A explicação do dicionário facilita uma compreensão inicial do termo utilizado para entender uma palavra, mas não significa a total definição da mesma.

A família não pode ser considerada e ou descrita de forma exata, pois existem famílias de diversas formas e constituições, que são formadas de acordo com a sociedade e o tempo histórico. Isso significa dizer que a família não é uma instituição natural, mas sim uma instituição social e histórica. Uma visão da definição de família é apresentada por Dessen e Paloma (*apud* ALVES, 2012, p.23):

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Ao longo da história do Brasil, a família vem passando por transformações importantes, as quais se relacionam com o contexto sociocultural e mesmo

econômico no país. No Brasil colônia, marcado pela escravidão e pela produção rural para as exportações, percebemos um modelo de família extensa e patriarcal onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos e a mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Szumanski (*apud* ALVES 2012.p.23) em defesa da função educativa familiar ensina que:

É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999). Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutaros ou provocando problemas e alterando a

saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001).

Segundo Bock (2004, p. 249):

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente preciso de uma família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade.

A partir do século XX inúmeras transformações ocorreram na sociedade e na economia acarretando grandes mudanças na estrutura familiar, e ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

“Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias”. (2005, p. 77)

Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declara a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). “... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua”.

Como já foi dito, as mudanças sócio-políticas-econômicas das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim

famílias, devido a diversidade de relações existentes em nossa sociedade. As relações familiares estão mais complexas, visto que:

-Há maior liberdade sexual, e por isso as pessoas podem definir os parceiros e o número de filhos; - Há um grande número de famílias chefiadas por mulheres.

Chegamos então à nossa realidade. Certamente, se as famílias mudaram, nossos alunos mudaram também. Por isso nossa relação com os pais ou responsáveis legais pelos estudantes não pode ser a mesma de 20 ou 30 anos atrás.

Sabemos que a relação escola família é extremamente necessária. Está cada vez é mais difícil encontrarmos uma família nos moldes de alguns anos atrás, pois sua configuração atual está em constante metamorfose. Porém precisamos compreender que apesar das modificações, nosso objetivo tem que ser o educando. Quanto mais próxima a relação família (seja ela com a configuração que for) e escola, mais nossos estudantes tendem a ganhar. E, não é possível mais chamarmos os responsáveis à escola somente para “falarmos mal” do filho. Precisamos chamar os pais

para uma participação responsável e ativa no processo de aprendizagem. Só assim, teremos uma escola cidadã e democrática.

1.1.2 A Escola

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado atualmente em decorrência de aceleradas informações, os grandes avanços tecnológicos e tantos outros fatores já mencionados no decorrer deste estudo, tem repercutido na estrutura da família e conseqüentemente da escola. Portanto, faz-se necessário também voltar nossa atenção para a escola que, apesar das mudanças, continua exercendo a função de transmitir conhecimentos científicos.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através

dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Peres *apud* Bencini (2003, p. 38), "mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez e está muito difícil acompanhar as novas exigências sociais e culturais", diz.

Por esse motivo muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Ir para a

direção causava extrema apreensão e medo. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula. Possuíam e mantinham um “*status quo*”, e um distanciamento dos alunos. Eram respeitados pelos mais diversos grupos sociais, e dentre estes grupos, talvez o mais respeitoso fossem os pais já que se acreditava estarem “educando” seus filhos para uma vida melhor e mais confortável.

Os outros funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa.

Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores, enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização.

Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os “diferentes” eram excluídos da escola, entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Atualmente a educação fundamental é um direito de todos.

Existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornou-se democrática, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas

tomadas de decisões, porém, muitos nem sabem desses direitos, não se importam ou são ocupados demais para participarem.

É importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares de toda comunidade, permitindo uma maior participação de todos, o que torna o gestor o maior responsável por influenciar toda comunidade escolar no sentido de orientação.

Diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papéis dentro da escola. Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato. Algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar.

Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo. Assim muitos profissionais desestimulam-

se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma “bagagem” que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Segundo Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que “[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação”. Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente.

Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha. Está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e superficial. Onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Depois de apresentarmos um panorama sobre o universo escolar, seguiremos para a relação família-escola no terceiro e último tópico deste trabalho.

1.1.3 Relação Família- escola e sua importância na formação do indivíduo.

Nos tópicos família e escola podemos escrever, ainda que brevemente, sobre a família e como a partir da sua constituição, esta vem modificando-se com as transformações sociais, políticas, econômicas e sociais. E escrevemos também sobre a escola como local de aprendizagem, de interações. Agora passaremos a tratar a importância de a família relacionar-se bem com a escola e vice-versa.

Ao analisar os processos de desenvolvimento e de aprendizado, Vygotsky (1991), propôs um complexo estudo sobre esse tema. Um dos pontos de reflexão, que esse autor destacou é que o bom ensino é aquele que leva ao bom desenvolvimento e Rego (1998), aprofunda esse tema. Creio que as reflexões desses autores abrem caminho para esse estudo.

Esse conceito de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotsky (1991), pode ser compreendido como a distância entre o que o aluno é capaz de aprender, em seu desenvolvimento normal, e aquilo que ele não consegue desenvolver sozinho, mas

consegue realizar no contexto da interação com o meio escolar e familiar, na mediação com o outro.

Penso que a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa, ou não apresente condições de fazer o serviço do outro. Nos tempos atuais, o desempenho dos pais deixa muito a desejar, principalmente, nos modelos de ensino e aprendizagem, pois isto exige prática e acompanhamento do desenvolvimento, já que a criança, ou adolescente não apresenta maturidade suficiente para enfrentar suas dificuldades sem a presença e os limites colocados pelo adulto.

A comunicação entre pais e professores ou gestores deve ser uma via de mão dupla, na qual cada um compartilha informações e aprende com o outro para o benefício das crianças e adolescentes. Assim, a escola, precisa garantir uma relação de diálogo, ouvindo o que a família tem a dizer e se colocando como parceira no processo de desenvolvimento dos alunos. A escola precisa demonstrar interesse e apresentar atitudes livres de preconceitos para com os alunos e suas famílias. Ela precisa, ainda, agir como moderadora das ansiedades das famílias, com vistas a contribuir na resolução de problemas apresentados pelos alunos.

A aprendizagem é um processo individual, porque cada um tem um jeito de apropriar-se do conhecimento, o que acontece desde o nascimento e se estende por toda a vida. A aprendizagem envolve pensamento, afeto, linguagem e ação. Esses processos precisam estar em harmonia para que o sucesso seja obtido, e a família tem papel essencial e indispensável nesse processo. A família sempre desenvolveu e sempre desenvolverá expectativas com relação aos filhos. Com relação ao processo educacional, não é diferente.

Quase todos os pais querem que os filhos tenham sucesso escolar, e quando não há um desenvolvimento satisfatório é preciso analisar o estudante, a sua família e a escola.

É muito comum os pais ou responsáveis serem chamados às escolas para resolverem assuntos relativos à indisciplina de seus filhos. Isso afasta do convívio escolar, aqueles que poderiam ser parceiros. Precisamos então criar estratégias que criem laços entre a escola e as famílias. Elas precisam sentir-se pertencentes também à escola.

Precisamos acreditar que a união da escola e da família resultará num processo ensino-aprendizagem com maiores condições de obtenção de sucesso. Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes do seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos para agir na sociedade.

As transformações ocorridas em nossa sociedade levaram a uma divisão de responsabilidades., em nossa sociedade contemporânea, a família não é mais a única responsável pelo desenvolvimento da educação escolar das crianças.

Na Constituição Federal apresenta a importância da participação ativa dos pais na vida social e cognitiva da criança, a família deve agir como potencializador da educação formal de seus filhos, incentivando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo.

Nota-se nos seguintes artigos da Constituição Federal (1988) o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2002).

De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. [...]

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais [...]

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e

aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

Assim, segundo a legislação, a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2005, p. 99)

Dessa forma, escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir

como potencializador do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou compreender que é de suma importância uma relação cordial entre família e escola, ficando claro que ambas devem caminhar juntas, pois torna-se necessário este entrosamento para que os alunos tenham uma aprendizagem sequencial, na qual os pais colaboram diretamente com as propostas da escola. E a escola se propõe interagir com a comunidade que a circunda, resultando, assim, num bom desenvolvimento e crescimento para ambas.

O trabalho com os pais é uma parte importante da educação em qualquer nível, excepcionalmente quando se trata de crianças pequenas. A escola como um todo (gestores, professores e demais

funcionários) precisa envolver os pais, já que a educação não pode ser vista como movimentos isolados que cabem ora a família, quando a criança está em casa, ora na escola, quando a criança adentra os portões da unidade escolar. A educação e a aprendizagem são processos contínuos e por isso não podem ser vistos separadamente.

Para ter sucesso na educação das crianças, o apoio familiar é fundamental. Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.

É possível, enfim, concluir que a participação dos pais na carreira escolar de crianças e adolescentes são, sim, imprescindíveis; mas, ao mesmo tempo, é necessário que este envolvimento seja um envolvimento de qualidade - ressaltando que o essencial é a qualidade do tempo em que os pais se envolvem com a escola e não apenas a quantidade de tempo em que eles fazem isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, K. H. **Análise da relação instituição escolar e família na revista nova escola.** Dissertação - Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências. Campus de Rio Claro, 2010.

ALVES, A. A. C.. **Os sentidos e significados do educador da infância sobre a família.** 2012. Trabalho de mestrado em educação-Psicologia da educação.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Puc-SP.

ÁQUILA, T. G. D *et al.* **Cultura organizacional, clima escolar e incivildades:** o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. Trabalho

apresentado no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno**: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo:

Summus, 1996, p. 39-55.

_____, (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BENCINI, R. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2003.

BOCK, A. M. B. "**Uma introdução ao estudo da psicologia**". São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada

em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Código Civil**, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Publicado no Diário Oficial da União em 11 de janeiro de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Publicado no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

DANELUZ, M. **Escola e família** – duas realidades, um mesmo objetivo. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia.2008.Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/.../Artigo%2011.pdf>. Acesso em: 10/12. /2019

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, A. B. H.. **Mini Aurélio** – Ed Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 2004.

GENOFRE, R.M. Família: uma leitura jurídica. In: **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

LIMA, Reinaldo José de. **A psicopedagogia e o fracasso escolar:** olhares relacionais no foco da prevenção. Estação Ciências online, Juiz de Fora, n. 05, dez 2019

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia. Campinas [online], vol. 27, n. 1, pp. 99-108, janeiro - março 2010. ISSN 0103-166X. Disponível em:<

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em: 12/ dez/2019

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem.

Curitiba: Positivo, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. IN: Carvalho, M. C.B.A. **Família**

contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., & BORNHOLDT, E. A. (1999). **Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob a perspectiva moral e institucional.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista

– Faculdade de Ciências e Tecnologia. Campus de Presidente Prudente, 2004.

h) Leis e decretos

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

Arte na Educação Infantil

Mara Rúbia Andrade Rios¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo perceber Arte enquanto história e disciplina no ensino de Educação Infantil, com intuito de incorporar a vida escolar à social. Ao permear por conteúdos que orientam a prática pedagógica do professor, a metodologia deve harmonizar-se com a realidade tanto do aluno quanto do professor e da escola, percorrendo as nuances das artes, verificando a formação e transformação. Esse estudo mostra a evolução da arte na sociedade e no âmbito escolar tendo como base a legislação vigente e pertinente. Os professores norteiam-se e relacionam as atividades desenvolvidas à evolução de técnicas e modalidades.

¹ Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino Graduação: História da Arte (Mozeartum) e Ensino Superior (Famosp).

1. HISTÓRIA DA ARTE, UM BREVE RELATO.

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a palavra arte:

"Maneira de fazer uma coisa segundo as regras: arte militar, oratória, dramática. / Modo pelo qual se obtém êxito; habilidade: a arte de agradar, de comover. / Expressão de um ideal de beleza nas obras humanas: obra de arte. / Conjunto das obras artísticas de um país, de uma época."

De acordo ao dicionário Michaelis arte é:

*"Conjunto de regras para dizer ou fazer com acerto alguma coisa"; 4 Execução prática de uma ideia; 7 Habilidade; 9 Maneira, modo, jeito; 16 **Social** Objetivação social, isto é, coisa que, como os outros fenômenos culturais, é determinada, em forma e conteúdo, pela estrutura social; **A. abstrata**: a que trata de criar um*

quadro meramente com harmonias e contrastes de cores e linhas, prescindindo total ou parcialmente das coisas ou objetos reais, convencida de que somente a renúncia a todas as associações materiais possibilite a representação figurativa no espiritual, psíquico, vivo, em toda a sua pureza;

A. plástica: *b) arte como a escultura e a pintura em que se produzem formas tridimensionais ou que dão a impressão de serem tridimensionais;*

Artes liberais: *as que requerem estudo e aplicação da inteligência.*

Artes recreativas: *as consideradas simples divertimentos, como a dança”.*

O objetivo geral desse artigo é observar/perceber Arte em âmbito escolar, bem como o papel do docente na didática, enquanto mediador das linguagens artísticas na formação dos discentes na Educação Infantil.

Uma das abordagens do problema é qualitativa, ao considerar a interação do sujeito com o mundo que o cerca e da transcendência da sua arte para

outras esferas. Também aborda a pesquisa exploratória ao realizar entrevistas.

Segue um breve resumo da História da Arte, visto que não é possível explorar esse tema em um capítulo ou em poucas páginas.

A história da arte está relacionada à cultura dos povos em todos os tempos. Desde a pré-história o homem criou objetos que ajudou a superar as necessidades e demonstrar os seus sentimentos, os seus valores junto a sociedade. Pode se identificar as obras na arquitetura, na música, teatro, dança etc.

Na Pré-História iniciou o surgimento dos primeiros homens, época anterior a escrita. No período Paleolítico Inferior havia a caça e os instrumentos afins confeccionados com pedra, ossos. No Paleolítico Superior, havia a permanência dos instrumentos da Era anterior com uso também do marfim, além das pinturas e esculturas. No período Neolítico, os objetos eram feitos de pedra polida e

instrumentos para a agricultura e arquitetura e início do uso do metal, bem como a invenção da roda. Na Idade da Pedra Lascada surgiram os primeiros homens que registraram os desenhos artísticos ainda com aspectos infantis e representando o que viam. Na Idade da Pedra Polida ocorreu grande avanço na criação de instrumentos e de armas com a utilização de pedra polida, além do uso da cerâmica. Nessa época já havia danças relacionadas às crenças e a escrita pictografada. Na idade Média a arte não se baseou apenas na representação humana, o conceito religioso era difundido. Na Idade Moderna, marcada pela Revolução Francesa e pelo Renascimento, irradiou a arte por diversos caminhos, onde sucedeu a Idade Contemporânea com as diversas manifestações artísticas. No século XX a arte proporcionava as sensações e manifestavam os sentimentos humanos.

A arte transcende ao que se enxerga e caminha para o que se imagina. Arte é o momento entre inspiração, pretensão e criação. Por vezes, a

criação transita entre a razão e a idealização. Cada criador tem o seu momento para transformar tal ou tais materiais em arte e esta podendo se tornar atemporal, porque arte é reconhecida e valorizada de acordo a cada cultura. Aquele que apenas olha a arte, nem sempre a compreende. Aquele que observa, conceitua, contempla, entende o objeto artístico por saber contextualizá-la, admira, reconhece e valoriza.

Duchamp², mais do que um pintor e escultor, foi capaz de transcender a arte que já conhecera. Passou a questionar modelos e ousou fazer arte se apropriando de objetos que até então não eram usados em trabalhos artísticos. Duchamp² mostrou a arte por outro prisma, traçou novas possibilidades e, ao afrontar o padrão, abriu novos caminhos.

A arte apresenta-se como novos caminhos pelos desafios que o artista sobrepõe ao já estabelecido. As figuras humanas são usadas como modelo, por muitas vezes, fora de suas características típicas. Objetos de uso do cotidiano são postos em lugares adversos, apresentando-se em movimento, sugerindo uma categoria humana. E nada mais

atual do que se apropriar da linguagem de usar objetos construídos para determinada função na sociedade e agora serem destinados a objetos de arte.

Esse modo de Duchamp² produzir arte, apropriando-se de quaisquer materiais, passou a questionar o tradicional, os objetos, o exposto em museus, o ato criativo.

A arte deixou de ser apenas as ruínas ou obras em museus. Os objetos deixaram de ser apenas para contemplação artística em local típico e passou a ocupar qualquer espaço onde tivessem pessoas transitando para observar. A civilização fenícia foi importante para arte e até hoje é reconhecida e respeitada. O alfabeto e o vidro foram contribuições da cultura fenícia, assim como a invenção da tinta de púrpura, corante de cor vermelha extraído dos moluscos da praia.

²Duchamp, Marcel: importante pintor e escultor francês. Nasceu em 28/07/1887 em Blainville-Crevon – França e faleceu em 02/10/ 1968, em Nova Iorque - USA. É um dos grandes representantes do movimento artístico dadaísmo.

Encontraram-se em terras fenícias ruínas muito antigas, que arqueólogos datam do século VII a.C.

2. BASEADO em “Pergunta de Criança³”

Arte, enquanto didática, desenvolve-se a partir da leitura e interpretação de temas com abordagens em história da arte. Leituras estas envolvendo a significação, produções e análise da metodologia artística. O estudo da arte ainda enfatiza a pintura, porém deve-se ater as outras linguagens, assim como escultura, teatro, música, poesia, cinema e outros.

*A arte "agrega as variadas formas de percepção e expressão de ideias, sentimentos, emoções e saberes culturalmente construídos e reconstruídos, ou seja, compreende as diferentes linguagens."*⁴

³Alves, Rubem. Pergunta de Criança.

⁴Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ciclo I)

As linguagens são as formas de expressar a própria arte, seja por meios visuais, musical, teatral etc., conforme as manifestações culturais. A comunidade apresenta maneiras de pensar, sentir e agir, tendo como referência o saber popular agregado ao acadêmico. As manifestações artísticas surgem quando há significados para os componentes desse grupo; quando as características da comunidade são demonstradas e concatenam com as ideias dos participantes. Por vezes, produções, materiais não vistos como arte, passam a ter esse significado pela valorização e aceitação do exposto.

No ambiente escolar, geralmente, as produções culturais são as vivências contextualizadas de diversas formas. E a partir dessa realidade, o acesso a cultura se expande, a aceitação é facilitada por observar outras formas de manifestações e identificá-las como parte de uma sociedade. Essa multiculturalidade valoriza os indivíduos, transforma vidas.

Aquisição do conhecimento, valorização da aprendizagem, expansão para outros meios é um processo que envolve a criação, a experimentação, a crítica pelos procedimentos, pelos comportamentos adotados. Ao ser absorvido esse processo, os indivíduos passam a ser integrantes da sociedade, de fato.

O conhecimento é um processo para desenvolver competências e métodos. No ambiente escolar há a oportunidade de desenvolver e construir essa autonomia para transformar um simples pensar em raciocínio crítico. Hoje, o mundo presencia uma aceleração cultural e de conceitos. O conhecimento pode acompanhar essa intensidade de movimentos e absorver essa diversidade.

Deve-se valorizar todas as formas de arte e não somente aquelas que tenham mais apelo comercial, porém, a valorização deve ser preservada em todos os âmbitos, seja cultura indígena, erudita, regional ou qual for. O tradicional e o novo podem conviver harmonicamente pela

transformação conceitual que o indivíduo adquire em decorrência do conhecimento sistematizado.

A arte no desenvolvimento infantil é representada por desenhos que envolvem a realidade dela. Desenhar é um processo que envolve o conhecimento, por isso a criança não desenha simplesmente. Há um significado por mais rudimentar que pareça ser, já ocorre ali a sutileza de interpretar, relacionar e criar. Na educação infantil há diversas possibilidades de desenvolver arte, no entanto, ainda há profissionais que utiliza apenas de desenhos como forma de expressar a arte e, por muitas vezes, o desenho já pronto, quando ali não oferece a oportunidade de a criança ser autônoma. Deve-se desenvolver arte na criança e fazê-la perceber-se como autora de uma obra. Ao observar o seu desenho colado no painel, saber interpretar e não ficar ali como algo sem exposto e sem sentido.

As crianças são criativas, querem aprender e fazer. Segundo Rubem Alves⁵ "*Curiosidade é uma Coceira*

na *Cabeça*", demonstrando as diversas possibilidades de agregar a criança ao novo e desenvolver as habilidades. Também Rubem Alves⁶ diz: "*Entre em mim! Pode viajar*", retratando que a criança ao ser estimulada, pode vivenciar a sua arte porque haverá sentido para o que produz. Percebe-se, então, que arte quando trabalhada com perspectivas, contribui para desenvolver a capacidade e com amplitude para criar.

3. CONSIDERAÇÕES

Esse estudo é uma reflexão sobre o ensino de Arte e não uma postura de tentar revolucionar o ensino de arte. A formação do professor é fundamental para instrumentalizar a didática utilizada e proporcionar estímulo ao aluno ao exercitar a criatividade, tornando a aula prazerosa. É conscientizar o aluno que arte transcende a limites imagináveis, tornando-se transformadora em diversos momentos.

⁵Alves, Rubem. Curiosidade é uma coceira na cabeça.

⁶Alves, Rubem. Entre em mim! Pode viajar.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. **Curiosidade é uma coceira na cabeça**, disponível em:

<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/PROCESSO%20ENSINO-APRENDIZAGEM/curiosidadeeumacoceiranasideias.pdf>

ALVES, Rubem. **Pergunta de Criança**, disponível em:

<http://filosofarpreciso.blogspot.com.br/2011/02/perguntas-de-criancas-por-rubem-alves.html>

Imagem E Surdez: Sinalização e domínio do espaço escolar

Marco Aurélio Ribeiro ¹

RESUMO

Através do contato com alunos da EMEFM Vereador Antônio Sampaio, escola da rede pública do Município de São Paulo, situada na Zona Norte, procurei desenvolver uma observação atenta ao uso do espaço educativo, bem como o percurso de trânsito até a respectiva escola. Nota-se a olhos vistos que os educandos orbitam em um local paralelo, uma língua a parte e percepções e utilizações diferenciadas dos ouvintes. Fez-me refletir sobre o quanto o espaço, que em tese deveria ser adaptado e educador, contribui para o desenvolvimento cognitivo do estudante deficiente auditivo ou surdo. A pesquisa até então leva a crer que livre das pequenas compensações o município de São Paulo possui uma grande dívida com os processos inclusivos que possam contribuir para o real acesso e permanência do estudante com deficiência na escola. Por meio desta pesquisa procuro compreender um pouco

¹ Professor(a) de Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio da Prefeitura do Município de São Paulo, Arquiteto Urbanista e Arte-Educador.

destes fluxos cotidianos, bem como através de dados concretos emitir conclusões que facilitem ao aluno vivenciar os espaços, incluído cada vez mais e com qualidade.

Diálogo experimental

Observando os corredores da EMEFM Vereador Antônio Sampaio, situada no bairro de Santana, as margens do metrô Tietê, perde-se o olhar em um mar de grades e estruturas metálicas de um “azul escolar” que esfria a espinha. A escola em si, quando penetrei seu interior, interessado em aprender sobre a lógica que possui a compreensão dos surdos, não difere muito das muitas outras escolas em que lecionei um ambiente frio recheados de cartazes a recontar ou fixar o conteúdo dos aplicados alunos replicados por não menos comprometidos professores.

Por alguns meses trabalhei com turmas de fundamental I e II, esquecido em minha prática de uma década e meia, reproduzindo saberes que deram certo em outros cantos, dentro da proposta de artista professor, num diálogo experimental, onde os acertos colhidos eram novamente experimentados até a consumação dos processos.

Porém, ao vaguear o olhar para um canto de pátio e observar um grupo a gesticular e fazer uma série de caretas me dei conta do que havia ido buscar, talvez

não sem antes existir uma reação de estranhamento, chegando até ao riso de minha parte. A comunicação ali posta desencadeou uma série de inquietações, conduziu meu processo de desejo de aprendizagem até as possibilidades que meu empregador a Prefeitura Municipal de São Paulo poderia me oferecer, levando-me a UNESP.

As consequentes leituras levaram-me a aproximar da comunidade surda da escola, gradativamente interessei-me pela possibilidade de estar junto, assumia salas sempre que possível do ensino médio e através de diálogos mediados por intérpretes que interferiam na condução do conhecimento foi buscando um atalho ao comunicar através de desenhos, mímicas e aprendendo um pouco de língua de sinais.

Na difícil tarefa de romper com os acontecimentos em sala e digerindo os diálogos desenhantes no trajeto de volta para casa, fui me sentido um pouco surdo, um pouco mudo, às vezes um pouco cego. Permitir-me ser surdo voltando para casa, procurando informações visuais que ajudasse o percurso, uma sinalização luminosa, piso tátil, elevadores, símbolos e letreiros. Na verdade, existe um arquiteto em mim, possui até diploma, esse olhar me convida a observar a estrutura que comporta o mundo e nisto a universalização do espaço público, em particular como este espaço se universaliza para o surdo.

A leitura dos símbolos, sinais, elementos

informativos quase sempre são visuais e exige um esforço do aluno com deficiência auditiva/surdo que não conheço, portanto no atual trecho desde percurso reflexivo tenho dirigido esforços para pesquisar e levantar referências e casos que venham a iluminar a caminhada.

Objetivos

Observar a EMEFM Vereador Antônio Sampaio propicia ao estudante deficiente auditivo e/ou surdo o acesso e permanência a escola.

Reconhecer e inventariar recursos já existentes no equipamento escolar que auxiliam em sua acessibilidade.

Construir indicativos para a construção adequada a sinalização do equipamento escolar ao estudante deficiente auditivo e/ou surdo.

Mais realista que o rei

A hipótese de que a sinalização adequada, bem como o uso de equipamentos acessíveis contribuem para a plena utilização e compreensão das relações vivenciadas encontram reverberação nos aspectos cognitivos e de aprendizagem do estudante com deficiência auditiva segundo a ABNT NBR 15599 (2006)

A comunicação permeia a prestação de

serviços: sem comunicação não há prestação de serviços. Assim como ocorre na comunicação, também a prestação de serviços envolve pelo menos um prestador ou emissor e outro, usuário ou receptor.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, passando pela Constituição Federal de 1988, continuando com o Programa Nacional dos Direitos Humanos, de 1996, e a Lei de Acessibilidade de 19.12.2000, todos esses ditames, bem como seus desdobramentos e regulamentações, impõem que haja equidade de direitos e acessibilidade.

Segundo o decreto n 5296 de dezembro de 2004 “deficiência auditiva: perda parcial ou total de quarenta decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.”

Também segundo s a ABNT NBR 15599 (2006) entende-se que “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização do meio físico, meios de comunicação, produtos e serviços, por peso com deficiência”.

A acessibilidade é fator determinante para o acesso e permanência, direito este garantido pela Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em seu artigo 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no artigo 3º descreve um fator determinante para a educação inclusiva ditando que o ensino será ministrado com base em alguns princípios dentre eles o 1º “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Assim, ao observar o fluxo cotidiano de nossos educandos me passa a ideia de descrever citações bíblicas pois trata-se de um verdadeiro milagre um aluno deslocar em sistemas intermodais só e ainda assim conseguir atingir seu objetivo de chegar ao equipamento educativo.

Segundo entrevistas produzidas com cerca de 30 estudantes com surdez, aplicadas durante o mês de março e abril de 2017 visando observar os trajetos feitos por eles até a escola o que se observa automaticamente é que existe uma total falta de sinalização e de preparo das pessoas que trabalham no transporte público. Segundo estas entrevistas apenas alguns policiais com extrema boa vontade conseguem produzir alguma comunicação que em caso de desvio de rota nortearia o estudante, porém, a comunicação em libras é totalmente incipiente.

Impressionou-me, durante o período de entrevistas e cartografias que boa parte dos estudantes com deficiência auditiva/surdos não sabiam informar a rua em que moravam, bem como o bairro, em alguns casos fui descobrir através do levantamento de suas fichas que vinham de outras

idades circunvizinhas como Mairiporã, Itaquaquetuba e ai vai...me incomodava como esse percurso era obtido com êxito. Ao fazermos alguns dos trajetos sem transporte coletivo, observamos distâncias homéricas que para um estudante surdo e que ainda não adquiriu a segunda língua, a portuguesa, são de difícil entendimento. Ao ponderarmos sobre os desafios de trocas intermodais, ônibus-trem, metrô-trem, entre outras resta estes estudantes lerem as cores e as formas num processo intuitivo de identificação de números e lugares. A analogia que construímos é que como as pessoas analfabetas, até porque se hipoteticamente a língua portuguesa fosse sua primeira língua haveria correspondência, é sabido de pessoas que atravessam o país sem saber identificar uma única letra, que constroem relações das mais diversas para se localizar, num empirismo de fazer medo. Assim vemos o trânsito destes educados, em fins da segunda década do século 21, parecido com o das mulas no século XIX.

Tal situação nos faz crer que existe uma grande dificuldade por parte do setor público e privado em fazer cumprir a lei e construir meios e sinalizações conforme o desenho universal, que conforme descrito na ABNT NBR 15599 (2006)

...desenho universal: forma de conceber produtos, meios de comunicação, serviços e ambientes para serem utilizados por todas as

peças, o maior tempo possível, sem a necessidade de adaptação, beneficiando pessoas de todas as idades e capacidades. O conceito de desenho universal tem como pressuposto: equiparação nas possibilidades de uso; flexibilidade no uso; uso simples e intuitivo ; captação da informação; tolerância para o erro ; dimensão e espaço para interação.

Ao observarmos o despreparo dos agentes públicos, esses que lidam com o dia a dia dos fluxos urbanos entendo que desconhecem que segundo a ABNT NBR 15599 (2006)

“ todo atendimento direto ao público deve ser prestado por pessoas que tenham o domínio das necessidades das pessoas com deficiência e das especificidades dos surdos oralizados. Pelo menos um atendente deve ter articulação orofacial que permita leitura labial.”.

Através de diálogo medido por intérprete nos processos de entrevista reconhecemos junto a estudantes surdos que muitos deles não reconhecem qualquer tecnologia assistiva nos equipamentos urbanos, citavam apenas a necessidade de luz intermitente para troca de horários escolares, o que vivenciaram em EMEBS e placas luminosas indicativas de banheiros.

Segundo a ABNT NBR 15599 (2006)

Os ambientes de ensino devem

prover :mapas tácteis, com descrição de seus espaços :espaços construídos e sinalizados , como especificados na ABNT NBR 9050:salas de aula devidamente iluminadas; salas de aula com conforto acústico para viabilizar a comunicação, com ou sem amplificação sonora, como especificado na ABNT NBR 10152 e ABNT NBR 12179: alarmes sonoros e visuais como especificado na ABNT NBR 9050.2004.5.15 ; sinalização luminosa intermitente , para avisos de intervalo e de mudança de professor, na cor amarela e incêndio ou perigo , em vermelho e amarelo, com flashes mais acelerados.

Ao produzir diagnostico do equipamento educativo observamos que a EMEFM possui um belo alfabeto em libras , um pouco gasto pelo tempo este representa toda a comunicação visual presente na escola. A impressão causada por este painel é a de que se alguém quiser comunicar com surdos aprenda aquele alfabeto, sensação muito similar nos apresenta nos apresenta os vendedores nos faróis da metrópole paulistana grampeiam balas a alfabetos libras . Uma barbárie , uma instituição que se dispõe a atender cerca de 40 surdos num universo de 200 no período vespertino deveria preparar se mais, obter tecnologias assistivas, produzir diagnósticos claros sobre a aprendizagem e propiciar um ensino de qualidade.

Uma solução possível, já implementada como política pública é a do Transporte Escolar Gratuito (TEG), segundo a Lei 13697 de dezembro de 2003 que institui o programa os estudantes com deficiência em teoria deveriam ter atendimento preferencial como visto em seu artigo 6º:

Art. 6º - O Programa de Transporte Escolar Municipal Gratuito Vai e Volta será implantado gradativamente, observando-se, para definição dos alunos a serem atendidos, os seguintes critérios, além de outros que vierem a ser estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação:

I - problemas crônicos de saúde;

II - menor faixa etária;

III - menor renda familiar;

IV - maior distância entre a residência e a escola.

§ 1º - Terão prioridade na participação no Programa os alunos portadores de necessidades especiais.

De todos alunos entrevistados, nenhum faz uso do programa, segundo equipe administrativa há uma imensa dificuldade de acessar tal programa, a dificuldade reside no fato de o cálculo para pagamento não ser feito por Quilômetro rodado e sim por estudante, assim sendo os condutores acabam por conduzir alunos da proximidade deixando num segundo plano os mais distantes, cria-se assim uma lacuna.

Uma outra demanda, muito específica é a da

sinalização, a ideia de que haja um cuidado com o estudante ou pessoa com deficiência, surdez. A sinalização indicatória de atendimento prioritário, também em lei, direciona a visualização de espaços, beneficia e facilita o acesso. A representação e o uso do Símbolo Internacional de Surdez estão estabelecidos na Lei Federal nº 8160/91 e consiste no desenho de uma orelha e uma tarja sobreposta a esta. Segundo a ABNT NBR 15599 (2006):

O símbolo internacional de surdez deve ser representado em branco sobre o fundo azul. Quando este material gráfico em preto e branco, o símbolo internacional de surdez pode, opcionalmente, ser representado em branco sobre fundo preto ou preto sobre o fundo branco.

1. PERCURSO INVESTIGATIVO

1.1 Universo da pesquisa

Pretende-se com este estudo construir junto a comunidade educativa da EMEFM um diálogo que venha proporcionar a discussão sobre o espaço arquitetônico e suas implicações na melhora qualitativa e quantitativa da educação de surdos usuários deste equipamento educativo.

Esta pesquisa está vinculada ao Projeto

Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº, cujo parecer é de nº datado de

1.2 Participantes

Alunos do Ensino Médio, professores, intérpretes e equipe de apoio da EMEFM Vereador Antônio Sampaio situada na cidade de São Paulo.

1.3 Instrumentos

Através de coleta de dados, observação, as atividades se darão em forma de oficinas, esta possibilidade trará a intenção senão de descontinuidade talvez de autonomia, onde cada percurso construirá pontes entre eles.

A proposta inicial se dará com os vídeos ou fotos geradas em celular onde o aluno me apresentará recortes dos percursos de seu local de origem até a escola.

Na escola observaremos e produziremos esboços de mapas, através de representações que também contemple seu território de domínio e sua compreensão sobre este.

A imagem oriunda desta trama será dissecada, referenciada, tratada e assim traremos para a cognição sua forma ampliada capaz de absorver seus múltiplos significados.

Deslocado ao seu trajeto inicial, da cartografia, ela será posta no concreto através de exercícios de maquetaria.

Apoiarei também em outros dois recursos, a pré-existência dos dados contidos nos documentos de matrícula presentes na secretaria escolar e questionários produzidos com a finalidade de identificar roteiros, localizações, relações geradas a partir do percurso escola -residência e escola-escola, esses questionários serão desenvolvidos em parceria com os intérpretes.

1.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

A dinâmica do projeto absorverá uma prática muito preciosa da arte contemporânea que é a do trabalho em processo “work in progress”, nessa possibilidade, assim como nos percursos etnográficos segundo Magnani

[...] o que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer

encontros e trocas nas mais diferentes esferas – religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa etc. (Magnani, 2002, p. 18)

Assim, o estar presente as vezes dentro as vezes fora, nos trás como pesquisador a “inteireza parcial” do objeto em construção. A prática construtiva, seja das cartografias bidimensionais, através de fotos, desenhos ou nas maquetarias propiciarão um diálogo entre aluno e matéria que levará a reflexões e possibilidades reais de reconhecer os desejos, ordens de organização, escolha de intenções, dito e observado isto e cruzado com outras informações vindas das entrevistas, pesquisas de dados já presentes na EMEFM é possível gerar soluções para aquele grupo, ficando este procedimento aberto para ser experienciado em outros como processo, processo como produto.

1.5 Procedimentos para a análise de dados

Era terça, me ajustei com os outros colegas professores substitutos e aquelas aulas vagas poderiam ser minhas, sou professor de arte e a teoria de que se pode substituir qualquer disciplina a qualquer momento é bem utilizada também na prefeitura. Um pouco incomodo porque boa parte dos colegas, ao menos informalmente naquelas conversas intermináveis de sala dos professores conhecem meu projeto com surdos. Porém tanto faz,

“ na falta de Chico vai Francisco”

Sacola enorme, todo o brique a braque para as oficinas itinerantes, sem local ou público acontecerá, aqui já um pouco interessado em aproximar da comunidade surda, seja por preocupação ou culpa de não conhecer ou ser omissos, sei que fui. Em geral utilizo de algumas técnicas em colagem, então papel, tesoura, cola das mais coloridas até suportes diversos são apresentados, material complexo, porém bastante intuitivo.

- Professor os alunos surdos estão perguntando o que é para fazer. Diz o intérprete.

O drama, arte é coisa de fazer! Há sempre um abismo, com tantas informações a construir uma linguagem tão rica e a ser tratado como o encanador a perguntas aonde está o registro para que possa trocar a torneira da cozinha. Um abismo, um intérprete sempre tão interessado, será minha mediadora e os conceitos ficaram para depois, acho que serão coisas de fazer e fazendo, neste discurso entre artista e matéria como diz Ostrower, que em seu primeiro nome seria Fayga, muito dissecada em cursos de artes visuais por seu curso a operários . A matéria seria a palavra.

Corta, corta corta, cola, corta de novo, um sinal na boca...vermelho! Uma minhoca ao lado dos olhos...preto? A falta de referências e a dificuldade da expressão motora me incomodam, construo algumas referências, ali mesmo dobrando, estruturação de maquetes. Um olhar muito apurado me leva a

observar os vazios, três ou quatro elementos representam seu trajeto de casa até a escola, um ônibus, um trem, casa, ali a representar escalas que vão muito além das proximidades, o que se comprovaria com o estudo das fichas de matrícula.

Estas citadas fichas, um total de quinze, sendo 7 dos terceiros anos do ensino médio e 9 do primeiro ano, vem me contar da escala ser observada, começando a analisar pelos terceiros descubro que mais da metade dos alunos surdos vem de cidades vizinhas como Mairiporã, Itaquaquetuba, Guarulhos , num trajeto superior a 40 minutos e distancias entre 30 a 40KM. Analisando trajetos com ajuda do Google Maps, observei que o transporte era na maioria dos casos intermodal, trem, metrô e ônibus.

Os vazios dentro dos desenhos que construíam esses hiatos, traziam marcos referenciais das trocas intermodais, até a chegada a EMEFM.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa se não comprova a extrema carência de informações, tecnologia assistiva e mediações aponte para um hiato.

Mediante a dificuldade em ver a pessoa com deficiência/surdo , o Estado que é responsável a educação básica já exposto acima através da LDB de 1996 também deve prover de meios para que exista

além do acesso à permanência. A escola, como aparato público para educação colabora dentro da sua escala para a invisibilidade, faz o papel de apagar incêndios, num suposto processo de integração. A olhos vistos, através deste percurso etnográfico de quem ao mais conhecer mais se espanta. Os estudantes com deficiência são náufragos do silêncio, são estrangeiros em sua terra natal, a utilização dos equipamentos se dá muito mais em função de seu esforço pessoal, sua bravura em explorar e sua consciência de grupo que procura produzir seus resultados a partir de sua própria vivência.

Impressionou-me de sobremaneira o interesse por recursos plásticos não verbais, próprios das artes visuais, ali num diálogo entre estudante e matéria.

Penso que a atividade leva a refletir sobre a inter-relação das funções no espaço educativo, apesar de parecerem isoladas constrói um caminho simbólico e explicita a dificuldade da escola em atingir o aluno surdo, apesar da fluência em libras os tradutores não são educadores, muito menos especialistas. A construção das relações mediativas repousam na ideia de que a mera tradução ou interpretação dão conta.

Ora, não se dá conta de construir uma educação onde estudantes são migrantes, são dezenas de quilômetros longe de seus referenciais de espaço, por vezes de cidade. Ao exilar os alunos em escolas extremamente distantes, fisicamente e pedagogicamente, vemos um processo de alienação

tal que possui apenas a função de respaldar o estado como cumpridor de suas obrigações legais, o que é uma farsa e caminhando muito pouco dentro do percurso investigativo podemos perceber.

Me incomoda de sobremaneira encontrar pouquíssimas alternativas disponíveis para a solução deste hiato entre estudante com deficiência e escola. Mesmo nas parcas tentativas de adaptação me cheira como piada. A EMEFM Vereador Antônio Sampaio penso estar longe de ser uma escola que propicie a inclusão.

O transporte público, longe de ser de qualidade, não está adaptado para a pessoa com deficiência auditiva. O metro da cidade de São Paulo, em uma rara situação, teria ainda alguma adaptação, as luzes intermitentes de paradas nas estações, mapas, rotas de fuga e sinalização de banheiros, ali talvez esteja o caminho, investimento público em projetos de acessibilidade em todos os novos equipamentos públicos funcionando como premissa. O prédio que abriga a EMEFM é deste século, ou seja, não possui sequer 20 anos, é pós LDB e contemporâneo de todas as leis citadas. Existe uma distância entre o que é normatizado e o que é projetado, os parâmetros já estavam disponíveis, porém a ineficiência impera, o mesmo recurso que projeta e constrói pode adequar as demandas. Assim, uma fiscalização mais eficaz dos órgãos responsáveis por observar estes processos construtivos, bem como o FDE deveriam exigir que cumpra a lei, inclusive retendo estes

recursos para que se crie uma cultura que possa beneficiar os usuários destes equipamentos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário criar uma cultura de inclusão. Essa é a premissa básica da educação. Os seres humanos são diversos, estaturas diversas, raças e etnias diversas, mobilidades diversas, aprendizagens e histórias diversas. A educação é dever do Estado e coparticipante junto com as famílias. A sociedade plural e globalizada, possui acesso a inúmeras possibilidades e tecnologias, porém o local da escola parece o da Idade Média.

A sociedade deve assumir como seu o espaço público, compreendendo seus múltiplos usos , os gestores devem compreender seu papel de prestadores de serviço a comunidade . O público muitas vezes parece ser de ninguém.

A educação disposta a ver se emancipatória e sem barreiras deve beber em princípios que a construa como tal. O acesso a universalização do ensino dado na década de 90 foi construída por anos de luta, foi conquista e a sua implantação deve ser cobrada.

A acessibilidade, o emprego do desenho universal, as tecnologias assistivas vem neste caminho, de propiciar acesso e permanência do estudante com deficiência na educação. A seu funcionamento depende de governos comprometidos nos reais

princípios que norteiam a educação de qualidade. Um abismo se traça entre o chão da escola, com professores a se dedicarem com muito esmero e gestores públicos a atender interesses muito distantes de sua real obrigação. O acesso a direitos básicos ainda é mera utopia, um caminho a ser construído, coletivamente e com profunda inteireza.

Referências

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação Especial: Temas Atuais. Marília: UNESP Publicações, 2000.

Associação Brasileira de Normas Técnicas(ABNT) NBR 9050 ,Rio de Janeiro ,2015.

BRASIL. Decreto Federal n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, out. 2001b. Disponível em: <<http://goo.gl/UUB6O0>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL . Presidencia da República ,Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Presidencia da República. DECRETO N°

5296 de 2 de dezembro de 2004.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. São Paulo: MEC, 2010.

BARBOSA, A.M. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A.M. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, F. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

OSTROWER, F. Acasos e Criação Artística. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ALUNOS)

- 1 – Qual bairro você mora?
 - 2 – Normalmente qual meio de transporte você usa para vir para escola ?
 - 3 – Quanto tempo gasta?
 - 4 – Você sempre acerta o caminho? Quais dificuldades possui em termos de sinalização neste percurso?
 - 5 – Consegue reconhecer locais de acesso necessário como banheiro, rotas de saída de emergência, local de compra de bilhetes, etc?
 - 6 – Relembrando seus primeiros dias na escola, como fez para achar sua sala?
 - 7 – Como reconheceu o banheiro?
 - 8 – Como reconhece a troca de horários?
 - 9 – Acha que a escola é acessível?
 - 10 – Até que ponto a falta de acesso prejudica seu rendimento escolar?
 - 11 – Nos outros espaços em que utiliza como metrô, bancos, vias públicas, teatros acha que há sinalização para surdos? Ela é suficiente?
 - 12 – Em sua opinião no o que falta na escola para facilitar sua vida.
 - 13 – Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre essa questão?
- Local e data da entrevista.

CARTOGRAFIAS



Oficina de maquetaria em papel, á esquerda intérprete mediando atividade.

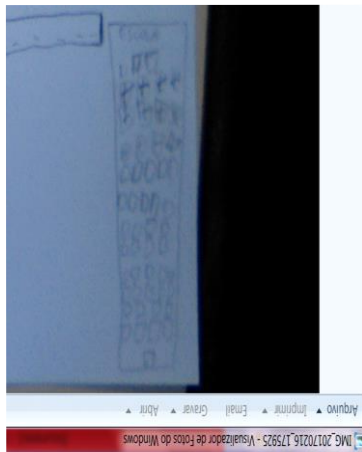


Maquetaria, elaboração tridimensional de estudante com deficiência

MAPA FALADO



Elaboração de “mapa”, representação de transporte intermodal por estudante com deficiência auditiva/surdez



Mapa falado, note extrema verticalização da EMEFM, eta possui apenas 3 pavimentos, porém possui com 10 pavimentos

Sinalização existente



Alfabeto em libras- Parede do refeitório



Sinalização de emergência, rota de fuga.

A importância de contar história

Marilda Juliano

Vivemos um período muito interessante na história da humanidade. Nunca antes tanta informação e tanta comunicação chegaram aos nossos lares, nossas escolas e aos nossos locais de trabalho e lazer.

Os atuais meios de comunicação e informação como TV, internet, revistas, jornais e vídeos prendem a atenção de grandes e pequenos. Em princípio isto é bom. No entanto, é preciso ver com cuidado e que esses meios de comunicação e informação podem gerar graves problemas no desenvolvimento integral do ser humano.

O perigo que nos ronda, chama-se individualismo. Crianças e adultos buscam e recebem as informações e os divertimentos, que a moderna tecnologia coloca ao alcance de todos, sem que para isso precisem envolver-se com os outros. A agitada vida profissional de nossa época faz com que no fim

do dia todos estejam tão cansados que somente querem relaxar.

O diálogo em família corre o risco de desaparecer, porque aquilo que os meios de comunicação oferecem parece mais interessante e não obriga ninguém a tomar posição.

Num passado já mais distante, havia espaço e tempo no seio da família para compartilhar as experiências e as vivências do dia a dia. Havia disposição para ouvir, falar e para compartilhar. Nessas horas um estava perto do outro, sentia o outro, afeto e carinho floresciam.

Os modernos meios de comunicação sabem contar e apresentar as velhas histórias, acompanhadas de som e imagem, de uma maneira tão bonita e fascinante, que os velhos contadores de histórias não se arriscam mais a abrir a boca. A história vem tão completa que não se precisa pedir alguma informação a mais, nem mesmo é necessário usar a imaginação.

No entender de Caruso (2003), atualmente, há opções de lazer como a televisão e o videogame. Muitas crianças estão sobrecarregadas de atividades

como natação, ginástica, inglês, piano, além das obrigações da escola, da lição de casa. O tempo que elas teriam, talvez, para ler um livro está diminuindo. Infelizmente, esse é um comportamento que está ocorrendo não só com as crianças, mas com os adultos também. E, até por um aspecto cultural do Brasil, falta incentivo, o brasileiro não tem a cultura da leitura.

A dura realidade de nossa época mostra que dia após dia aumenta o número de crianças que vêm os pais cada vez menos e passam a maior parte do tempo sozinha. Razões econômicas e sociais forçam esta realidade.

Por isso, é de suma importância que pais e professores batalhem pelo resgate do lúdico, do gosto pela expressão oral/corporal, do gosto pela leitura, pelo desenvolvimento dos sentidos e sentimentos.

3.1 A criança e o livro

Tudo o que acontece ao nosso redor, desde a nossa primeira infância, fica registrado em nosso

inconsciente. Isto significa que tudo aquilo que vemos, ouvimos e sentimos influi no nosso desenvolvimento e amadurecimento.

Na teoria de Abramovich (1995), o significado de escutar histórias é tão amplo, que é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo) e assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles.

É ouvindo histórias que se pode sentir também emoções importante como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar.

Segundo Freire (1991, p. 25) " é a partir daí que se pode falar do leitor crítico". Assim, a criticidade estará presente nas aulas de literatura, sem que se perca o encanto e o brilho dos contos de fadas e de fábulas.

Neste mesmo sentido, Abramovich (1995) entende que "ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar. É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de idéia. É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez".

O caminho para a leitura começa na infância quando as crianças passam a gostar de palavras e de ouvir histórias, além de animarem-se ao contar momentos de sua vida para pessoas próximas.

Mesmo não entendendo nada, a criança percebe se os livros existentes na casa têm ou não têm valor para os membros da família.

De acordo com Abramovich (1995, p,74):

O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando

contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças e tanta, tanta coisa mais... Contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador, embalado por uma voz amada... É poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de gozação.

Há relatos de poetas e escritores que descobriram no decorrer de sua vida que seu amor à literatura e, mesmo, muitas de suas poesias e de seus contos tiveram o seu nascedouro já na sua primeira infância. Da mesma forma, outras pessoas descobriram a origem de sua aversão a toda e qualquer forma de literatura também na infância.

Partindo deste pressuposto, quanto mais cedo a criança tiver contatos com livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior é a probabilidade de nela nascer de maneira espontânea, o amor aos livros.

Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história de sua vida, a mais importante para ela. Das

histórias do passado, a criança constrói o quadro dela mesma no presente.

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos (CARUSO, 2003).

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003,p.76).

Da mesma forma, as histórias inventadas são importantes. A criança precisa saber de coisas que não fazem parte de sua experiência cotidiana. É comum ela ter um amigo imaginário ou atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a um brinquedo ou a um animal. As conversas e as histórias desses personagens, unindo o real e o imaginário, dão aos pais muitas dicas sobre seus filhos, pois é nessas horas que a criança deixa transparecer sentimentos como medo, a insegurança, o ódio, o amor.

Ler histórias para as crianças, resuscitar o imaginário delas, é ter a curiosidade respondida, é estimular para desenhar, para musicar, para brincar. Afinal, tudo pode nascer de um texto, é o que afirma Abramovich (1995).

A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real. Por exemplo, quando a mãe ou um pai estão lendo um livro cativante quando a criança quer colo e aconchego. Eles tomam o bebê no colo e continuam as leituras, mas deixam a criança participar. Usam suas mãozinhas para virar as páginas do livro. Após algum tempo, a criança adormece nos braços do

leitor. Mas continua a sentir a emoção da leitura. Isso acontece muito mais do que imaginamos e toda vez que isso acontece está sendo lançada uma preciosa semente de amor aos livros. É em momentos como este, quando ouve a voz do pai ou da mãe, que a criança os observa de outra maneira que não a usual.

Como explica Caruso (2003), no dia a dia os pais estão mais centrados em outras coisas e automatizados em educar o tempo todo. Na hora das histórias, a fantasia toma conta e acaba fazendo com que os pais representem outro papel, de quem também sabe brincar e participar daquele mundo de fantasia.

No entanto, é necessário que os livros devem ser introduzidos na vida da criança de acordo com o seu nível de compreensão do mundo, de seu nível de elaboração de pensamento e sua experiência anterior. Isso significa que o livro ideal para a criança é aquele em que ela encontra tanto elementos que ela já reconhece, como alguns elementos novos, a partir dos quais ela possa alargar seus horizontes e enriquecer sua experiência de vida.

Além disso, é fundamental que o livro venha sempre associado a momentos de prazer. Para os bebês o livrinho de plástico na hora do banho, com o qual ela pode bater na água e vê-la respingar, é muito prazeroso. Para crianças já um pouco maiores, nada é mais aconchegante que uma historinha bem contada, na hora de dormir.

Se os pais tivessem consciência da importância de contar uma história ao pé da cama para seus filhos pequenos, certamente teríamos uma adolescência menos traumatizada. As vozes do pai ou da mãe chegam aos ouvidos dos pequenos carregadas de afetividade.

Desta afetividade, que se expressa na voz, no olhar, no carinho e no aconchego, a criança precisa para minimizar os conflitos que a acompanham em seu crescimento.

Sublinhamos: a fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e, com isso, criam condições favoráveis para o desenvolvimento duma mente criativa e inventiva.

Afirma Abramovich (1995), que a leitura oferece a possibilidade de se ver os dados do mundo

com mais amplitude. Compreender a leitura de um texto é uma das tarefas mais significantes para a escola, professores e alunos, pois leva o indivíduo a conhecer a si e aos outros, preparando-se para sua formação humana.

Contar histórias é uma arte. Muitas pessoas têm um dom especial para esta tarefa. Mas isso não significa que pessoas sem esse dom excepcional não possam tornar-se bons contadores de histórias. Com algum treinamento e alguns recursos práticos qualquer pessoa é capaz de transmitir com segurança e entusiasmo o conteúdo de uma história para pequenos.

Para despertar o amor e o interesse dum criança por livros, é de suma importância que ela veja e sinta que o livro motiva diálogo, traz prazer e estimula a comunhão e a afetividade.

A presença de livros e o hábito de leitura na família parecem ser condições ambientais favoráveis como se a leitura fosse transmitida por contágio.

3.2 Como contar Histórias

O processo de estímulo e incentivo para se contar uma história são inúmeros, mas sua eficácia depende de como o contador os utilizará. Não há “fórmulas mágicas” que substituam o entusiasmo do contador.

Um bom contador de histórias, deve desenvolver alguns passos importantes em seus preparativos:

- 1) A história a ser contada e apresentada deve estar bem memorizada;
- 2) Destacar os tópicos mais importantes, interessantes e significativos, para que na apresentação recebam a devida valorização;
- 3) Procurar vivenciar a história. Envolver-se com ela, fazer parte dela e sentir a emoção dos personagens e ao apresentá-la atrair os ouvintes para a magia da história;
- 4) Ao apresentar a história, falar com naturalidade com gestos e variações de voz, de acordo com cada personagem e cada nova situação;
- 5) Oferecer espaço aos ouvintes que querem interferir na história e participar dela. Quem se

sente tocado em seu imaginário sente necessidade de participar ativamente no desenrolar da história. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar.

- 6) Toda história deve ser apresentada com entusiasmo e paixão. Sempre devem transparecer a alegria e o prazer que elas provocam.

Segundo Abramovich (1995), “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!” A criança, ao ouvir histórias, vive todas essas emoções. Afinal, escutar histórias é o início, o ponto-chave para tornar-se um leitor, um inventor, um criador.

3.3 Recursos pedagógicos

Para Ramos (2003), “a leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. Não

importa a quantidade que lemos o que importa é com que profundidade chega-se a esse entendimento.”.

É recomendável ser bastante criativo no uso de recursos materiais.

1) o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história;

2) transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;

3) slides com figuras da história que está sendo contada, projetados na parede, prendem a atenção das crianças e despertam as fantasias;

4) para pequenas encenações e dramatizações, fantoches e bichos de pelúcia são bons recursos;

5) a massa de modelar pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história;

6) materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação;

7) mudar de ambiente para contar a história da cidade: levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado.

Hoje em dia, o professor deve transformar sua sala de aula em um ambiente estimulante e prazeroso, utilizando-se das mais variadas situações, para que a criança possa manifestar livremente a compreensão e os questionamentos que faz a partir da leitura de textos literários.

É gratificante para o professor, sentir e perceber que seus alunos foram atraídos pelos livros e que durante seu trabalho formou leitores criativos e críticos, capazes de ler e reler, analisar e interpretar qualquer tipo de texto, seja ele de cunho pedagógico, formativo ou somente de fruição.

Toda história que contamos para uma criança mexe com ela, produz emoções e provoca reações. Por isso, é importante termos em mente, para a

criança até aos 8 anos de idade, o mundo da fantasia e da realidade se fundem e confundem. Os pensamentos e os sentimentos da criança estão em permanente fermentação e procuram respostas para certos medos e anseios. Qualquer história pode atingir uma criança profundamente e fazer com que ela peça a repetição dessa história durante dias e mesmo semanas, porque algo na essência de seu desenvolvimento e amadurecimento foi atingido.

Neste sentido, Fontana (1997) enfatiza que:

Nos primeiros anos da infância, a garotada assimila mais facilmente enredos que tenham crianças como personagens ou animais com características humanas, como fala e sentimentos. Dos 3 aos 6 anos, as histórias devem abusar da fantasia com reviravoltas freqüentes na trama. A partir dos 7, valem as aventuras e fábulas mais elaboradas.

Bruno Bettelheim (1980) analisa, em seu livro “A psicanálise dos contos de fada” a importância que esses contos têm no desenvolvimento da personalidade das crianças.

Eles ensinam às crianças que, na vida real, é imperioso que estejamos sempre preparados para enfrentar grandes dificuldades. E, nesse sentido, dá também sugestões de coragem e otimismo que serão necessários à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento.

Intuitivamente, a criança compreenderá que tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais.

Por isso, pais e professores precisam estar atentos para descobrir as carências e as necessidades que as crianças que lhes são confiadas têm em cada situação concreta de sua vida.

1.3.1 O cantinho de leitura

Combine com os alunos e os pais o melhor lugar e os materiais necessários para formar o cantinho.

Para o espaço ficar atraente, pinte com as crianças uma pequena estante ou caixotes de

madeira para acomodar os livros. Peça às mães para fazer um tapete e almofadas.

A pequena biblioteca deve ter vários tipos de leitura: revistas, gibis, livros de literatura e de informação.

Deixe os alunos à vontade para escolher os livros e levá-los para casa aos finais de semana. É uma maneira de socializar a leitura com os pais.

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno – **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Edit. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARUSO, Carla. **A importância da literatura na formação da criança**. Disponível em: <<http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>>.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____ ; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FONTANA, Roseli, N. Cruz. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

RAMOS, Magda Maria. A literatura como fruição na escola. Disponível em:
<<http://www.cce.ufsc.br/~neitzel/literinfantil/magda.htm>>

VYGOTYSK, Levy A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Sociedade capitalista, pobreza e desigualdade

Ramon Bandeira Lopes

Pobreza é um fenômeno presente na história das sociedades, mesmo nas mais avançadas economicamente. O desvelamento dessa categoria possibilita a constituição de diferentes pontos de vista sobre suas causas e formas de enfrentamento pela sociedade burguesa.

Na perspectiva marxista, a pobreza resulta da apropriação privada da riqueza socialmente produzida e dos meios de produção pela classe dominante, portanto constitui-se em uma expressão concreta das desigualdades sociais. Já vimos noutro momento que a principal contribuição da teoria social crítica de Marx é a partir da apropriação dessa categoria de análise inserida em sua totalidade explicitar suas contradições com as demais categorias teóricas que inclusive influenciam o debate contemporâneo sobre a suposta superação das desigualdades através da intervenção de políticas públicas de combate à pobreza. Assim, o método na perspectiva marxiana “é uma relação entre sujeito e objeto que permite ao sujeito aproximar-se e apropriar-se das características

do objeto” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 39). Desvela ainda, o caráter focalizado e fragmentado da intervenção do Estado através da política social em detrimento da universalização dos direitos sociais.

Vários autores na academia têm se debruçado sobre o tema e muitos relatórios e estatísticas dos órgãos governamentais têm sido produzidos sobre os efeitos da pauperização e suas possíveis formas de enfrentamento dando conta da posição de destaque que o tema tem assumido na contemporaneidade. Mas quando falamos na pobreza é evidente a interpretação de que ela representa a ausência de recursos financeiros e materiais suficientes para a manutenção da vida, expressos pela carência de moradia, alimentação e emprego, contudo essa interpretação é muito mais ampla. Montaño (2012) assim faz essa ampliação

[...] a pobreza no MPC, enquanto expressão da “questão social” é uma manifestação da relação de exploração entre capital e trabalho, tendo sua gênese nas relações de produção capitalista, onde se gestam as classes e seus interesses. Como afirmamos, se o pauperismo e a pobreza, em sociedades pré-capitalistas, é resultado da escassez de produtos, na sociedade comandada pelo capital elas são o

resultado da acumulação privada de capital. No MPC, não é o precário desenvolvimento social e econômico que leva à pauperização de amplos setores sociais, mas o próprio desenvolvimento (das forças produtivas) é o responsável pelo empobrecimento (absoluto ou relativo) de segmentos da sociedade. Não é, portanto, um problema de distribuição no mercado, mas tem sua gênese na produção (no lugar que ocupam os sujeitos no processo produtivo). (MONTAÑO, 2012, p. 280)

Entendendo assim, as diferentes abordagens teóricas sobre a pobreza patrocinadas pelos organismos internacionais que representam o capitalismo, certamente não refletem sua verdadeira natureza. Veremos ainda como as políticas sociais implementadas pelo Estado estão alinhadas com a perspectiva do crescimento econômico e o combate sistemático às desigualdades sociais com as leis do consumo e do mercado financeiro em escala mundial. Numa aproximação ao debate, Yasbek (2010) salienta que as desigualdades sempre estiveram presentes na história das sociedades, portanto o que se discute são o caráter excludente da sociedade capitalista e a presença do Estado como mediador dos interesses da classe burguesa em detrimento da exploração da classe

trabalhadora. Entre esses sujeitos da hegemonia econômica colocam-se os organismos internacionais que regulam as relações do capital globalizado e as políticas públicas de enfrentamento da pobreza praticadas pelos governos dos países de economia periférica.

Montaño (2012), numa exposição mais adequada com a linha de discussão adotada para esse trabalho parte da concepção histórico-crítica da questão social sobre a pobreza no capitalismo atribuindo às crises cíclicas estruturais de superacumulação e de superprodução presentes na história do capitalismo a responsabilidade pela instalação de um estado de pauperização e de desigualdade social que só poderia ser superado se todo o modo de produção capitalista fosse transformado. Assim ele continua que

[...] Quanto mais riqueza produz o trabalhador, maior é a exploração, mais riqueza é expropriada (do trabalhador) e apropriada (pelo capital). Assim, não é a escassez que gera a pobreza, mas a abundância (concentrada a riqueza em poucas mãos) que gera desigualdade e pauperização absoluta e relativa⁶. (MONTAÑO, 2012, p.279).

O autor enfatiza ainda que dentro da lógica de intervenção na área social pelo Estado a título de

enfrentamento da pobreza neste momento de crise estrutural do capitalismo que busca através de mecanismos compensatórios de transferência de renda para assim, diminuir as desigualdades

[...] desta forma todo enfrentamento da pobreza direcionado ao fornecimento de bens e serviços é meramente paliativo. Toda proposta de desenvolvimento econômico como forma de combater a pobreza (sem enfrentar a acumulação de riqueza, sem questionar a propriedade privada) não faz outra coisa senão ampliar a pauperização (absoluta e/ou relativa). Toda medida de “combate à pobreza” no capitalismo não faz mais do que reproduzi-la, desde que amplia a acumulação de capital. Quanto mais desenvolvimento das forças produtivas, maior a desigualdade e o pauperismo. (MONTAÑO, 2012, p.280).

Montaño (2012) sistematiza as diferentes conceituações em torno do entendimento da pobreza a partir de seus desdobramentos históricos e políticos de forma bastante esclarecedora. Começa-se a pensar a pobreza como algo natural no momento em que o pensamento conservador positivista dicotomiza a relação

entre o econômico e o social, separando as questões tipicamente econômicas das questões sociais. Sem necessariamente associá-las, não tem sentido atribuir a questão social a um fundamento estrutural, portanto não há necessidade de transformação do sistema. Lukács (1992, p.123) apud Montañó (2012, p. 271) assevera que “após o surgimento da economia marxista, seria impossível ignorar a luta de classes como fato fundamental do desenvolvimento social, sempre que as relações sociais fossem estudadas a partir da economia. Para fugir dessa necessidade surgiu a sociologia como ciência autônoma”.

Montañó (2012, p. 272) continua analisando que

Começa-se a se pensar então a “questão social”, a miséria, a pobreza, e todas as manifestações delas, não como resultado da exploração econômica, mas como fenômenos autônomos e de responsabilidade individual ou coletiva dos setores por elas atingidos. A “questão social”, portanto, passa a ser concebida como “questões” isoladas, e ainda como fenômenos naturais ou produzidos pelo comportamento dos sujeitos que os padecem.

As causas da origem da pobreza e da miséria

estariam vinculadas, segundo o pensamento burguês, a pelo menos três fatores sempre associados ao indivíduo que padece tal situação aqui pontuados por Montañó (2012)

Lembramos que a gênese do Serviço Social está ligada à requisição de mão de obra especializada para intervir no atendimento de tais demandas com a implementação das organizações de caridade e filantropia ligadas à Igreja Católica.

Nesta perspectiva, o autor cita ainda Netto (1992) para ressaltar que o quadro descrito perdurou até a expansão capitalista do pós-segunda guerra quando o modelo fordista/keynesiano cedeu lugar para o chamado capitalismo tardio. Nesse momento, a questão social é “internalizada na ordem social”, deixa de ser um problema do indivíduo e passa a ser consequência do subdesenvolvimento. Assim, a questão social passa de “um caso de polícia” para um caso de política mediante políticas sociais estatais.

Mauriel (2010) por sua vez cita um dos principais ideólogos da perspectiva econômica adotada pelos organismos mundiais, o economista Amartya Sen⁹ que analisa a pobreza e a desigualdade a partir de sua teoria do desenvolvimento humano. Importante destacar esta

abordagem pelo fato de ser a ideologia dominante nas ações das agências internacionais que regulam as relações do capital e que ao redefinir algumas concepções acerca do tema pobreza influenciou o “estatuto teórico” que norteia as políticas públicas que privilegiam a pobreza extrema em suas ações em detrimento da pobreza estrutural.

O desdobramento que o citado economista faz sobre o fenômeno da desigualdade em duas dimensões: a desigualdade econômica (ausência de condições materiais efetivas) e a desigualdade de capacidades (associado à subjetividade dos indivíduos) faz com que na concepção moderna de seguridade social se pense em suprir determinadas necessidades materiais do indivíduo e seus associados (caso das mulheres que chefiam o lar no Programa Bolsa Família) e se disponibilizem programas de capacitação profissional promovidos pelo Estado para que o indivíduo se torne competitivo no mercado de trabalho. Levanta-se aqui a ideia de que se possa isolar a pobreza como objeto de estudo e intervenção “em si” e que

O lugar cada vez mais privilegiado que a pobreza assume no debate sobre política social faz com que as formas adotadas para o enfrentamento da questão social impeçam a generalização dos direitos sociais. O

problema não está só na prioridade da pobreza, enquanto categoria de análise para pensar as políticas sociais, mas na forma e no tratamento dado aos “pobres”. (MAURIEL, 2010, p.174)

A pobreza portanto assume um caráter estrutural, assim como outras expressões da questão social (desemprego, violência etc.), não é uma situação isolada, portanto não é restrita somente ao coletivo que sofre sua influência. Como está sob um processo dialético em relação à classe burguesa incluídos num processo histórico de antagonismos somente uma mudança societária estrutural será capaz de reverter esse quadro.

As ações focalizadas da política social de combate direto à pobreza possuem geralmente um caráter transitório e sua continuidade depende da opção político-partidária e da estrutura de concretização dessas ações no aparelho estatal na instância municipal onde as ações dependem do direcionamento que se dá aos recursos públicos. Mauriel (2010) complementa ainda que;

A “gestão estratégica da pobreza”, que supõe o fortalecimento da capacidade dos pobres para lutarem contra a pobreza como sujeitos desse processo, aposta no crescimento individual e na melhoria das condições de acesso à produção (incentivo à

geração de renda), ao microcrédito e,consequentemente, à mobilidade social (por seus próprios esforços pessoais) Isso significa, sob essa concepção de política social, possibilitar a conquista da cidadania para a parcela mais “vulnerável” da população, conferindo aos pobres uma possibilidade de inserção precária, pois como não é possível construir saídas de integração estrutural via trabalho regular em função do padrão de desenvolvimento global excludente, propõe-se essa forma de acomodação. (MAURIEL, 2010, p. 177)

A título de conclusão dessa breve abordagem sobre a categoria pobreza em que pese sua importância temos a acrescentar que nos propomos a problematizar essa lógica perversa de um projeto de enfrentamento da extrema pobreza, com alguns resultados positivos¹⁰, mas de forma pontual e fragmentada, com estratégias que refletem os índices da economia globalizada. Os Programas de Transferência de Renda do governo são a expressão da ordem de minimizar os efeitos da pobreza, mas sem o poder de eliminá-la.

As mutações do capitalismo contemporâneo, política social

Pautando nossa reflexão em Behring & Boschetti (2008) que acentuam o conceito de que as sociedades pré-capitalistas ainda não privilegiavam as forças de mercado, mas com o objetivo de manter a ordem social assumiam algumas responsabilidades sociais. Antes da Revolução Industrial algumas leis vigentes tinham como princípio obrigar o exercício do trabalho todos aqueles que apresentassem condições de fazê-lo, associadas à obrigação ao trabalho algumas ações tinham o objetivo de garantir um auxílio mínimo (alimentação) para a manutenção da força de trabalho operária. Portanto, o primeiro conjunto de leis que regulamentavam a relação entre capital e trabalho tinha o claro objetivo de regular os reflexos da questão social e legitimar o mercado de compra e venda de força de trabalho: o trabalho torna-se uma mercadoria.

De acordo com Behring e Boschetti (2008) não se pode precisar com exatidão o surgimento das políticas sociais no contexto da história das relações sociais e do capitalismo. Pode-se ter uma ideia de sua maior visibilidade a partir da confluência da aceleração da produção capitalista, das lutas da classe trabalhadora e do desenvolvimento da intervenção do Estado nas

expressões da questão social. Veremos que sua configuração mais generalizada se associa ao período que se situa na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, após o fim da 2ª Guerra Mundial.

Nas sociedades pré-capitalistas já se configuravam algumas ações voltadas para as responsabilidades sociais, geralmente vinculadas com a punição e repressão na manutenção da ordem e com o fluxo de mão de obra constante, repassando a tarefa de intervenção direta às ações filantrópicas e de caridade. Como veremos o movimento de organização e de mobilização da classe trabalhadora incorporou algumas conquistas à custa de greves e na contradição entre as lutas de classe e o monopólio da força de trabalho aparece o Estado para de um lado reprimir duramente os trabalhadores e por outro iniciar a regulamentação das relações de produção por meio de legislação fabril. “A luta de classes irrompe contundente em todas as suas formas, expondo a questão social: a luta dos trabalhadores com greves e manifestações em torno da jornada de trabalho e também sobre o valor da força de trabalho” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 54). A legislação fabril para regulamentar a relação capital/trabalho e as formas de enfrentamento da questão social pelo Estado pode ser compreendida como precursores do seu papel na relação

com os direitos sociais e as lutas de classes no século XX.

Ainda de acordo com Behring & Boschetti (2008, p.56) o período que vai de meados do século XIX até a terceira década de século XX é “profundamente marcado pelo predomínio do liberalismo e de seu principal sustentáculo: o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado”. O Liberalismo, com sua base teórica nas teses de David Ricardo e Adam Smith forneceu o “fio condutor” da ação do Estado Liberal¹⁶.

Entendemos que o predomínio do mercado como regulador das relações sociais como defende o pensamento liberal só se concretiza com a ausência da intervenção do Estado na esfera econômica. Adam Smith teria criticado duramente o “Estado intervencionista” sem contudo defender sua extinção. Pelo contrário, defendia a necessidade da garantia da liberdade do mercado através de um conjunto de leis. Em outras palavras, o Estado seria apenas um apêndice do capitalismo com a única função de manter sob controle a classe trabalhadora e de mediar as relações de conflito com a burguesia.

Não é nosso objetivo neste momento aprofundar a discussão sobre o papel do Estado no pensamento liberal, mas cabe apontar que se observe uma clara contradição entre a sua existência e sua utilidade para o capitalismo,

especialmente no seu papel de intervenção coercitiva sobre a massa trabalhadora e seu rompimento com as “amarras parasitárias” da aristocracia e do clero na sociedade feudal.

Segundo as teses do liberalismo nas figuras de Ricardo e Smith que se cristalizam na construção do Estado liberal “cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico, quando atuando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo”, ou seja, segundo eles é o funcionamento livre e ilimitado do mercado que asseguraria o bem estar de todos. “É a ‘mão invisível’ do mercado livre que regula as relações econômicas e sociais e produz o bem comum”. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 56).

A classe trabalhadora e suas conquistas nas origens da política social

Conforme Behring & Boschetti (2008, p.55) a luta de classes expôs em sua integralidade a questão social onde a luta dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho foi a principal bandeira de reivindicação seguida pela causa salarial que garantisse os meios de subsistência necessários ao trabalhador. Essa reação da

classe trabalhadora com base no movimento grevista pressionou a classe burguesa a responder com concessões formais na forma de leis, mas sem abrir mão da intervenção da ação pública com repressão pelo Estado burguês. Portanto, as lutas envolvendo a jornada de trabalho e as respostas da classe dominante e do Estado marcaram as primeiras expressões da questão social.

Entre essas respostas do capital está o estabelecimento de uma jornada de trabalho (10 horas) que nada mais foi do que um ajustamento do trabalhador coletivo a regulação do processo de depreciação do trabalho morto (maquinaria), assim a força de trabalho continua sendo interpretada como mercadoria na mesma lógica do processo de produção capitalista. Esse debate demonstra a ampliação das formas de enfrentamento históricas que se estendem a partir da luta por mudança na jornada de trabalho e na legislação fabril que contribuiu para a ampliação dos direitos sociais e na mudança do papel do Estado. Pierson (1991) apud Behring e Boschetti (2008) discutindo a origem do *Welfare State* entende que

o que ajuda a demarcar a emergência de políticas sociais são alguns elementos surgidos no final do século XIX, decorrentes da luta da classe

trabalhadora. O primeiro foi a introdução de políticas sociais orientadas pela lógica do seguro social na Alemanha, a partir de 1883. Essa novidade [...] marcaria o reconhecimento público de que a incapacidade para trabalhar devia-se a contingências (idade avançada, enfermidades, desemprego) que deveriam ser protegidas. O segundo elemento apontado pelo autor é que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania e desfocalizar suas ações, antes direcionadas apenas para a pobreza extrema. (PIERSON, 1991 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 64)

Entendemos que dentro da lógica dos princípios defendidos pelo liberalismo e incorporados pelo Estado capitalista a resposta dada à questão social no final do século XIX foi em geral repressiva, mesmo incorporando algumas demandas da classe trabalhadora na forma de leis que não atingiam o centro da questão social. Behring e Boschetti (2008, p. 63) salientam que “as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social” que caracterizou a passagem e as mudanças nas relações do capital entre os séculos XIX e XX, que não necessariamente configurou uma ruptura com o capital.

Houve sim mudança na perspectiva do Estado que passou a absorver e incorporar as orientações social-democratas. Dessa forma

Não se trata, então, de estabelecer uma linha evolutiva linear entre o Estado liberal e o Estado social, mas sim de chamar a atenção para o fato de que ambos têm um ponto em comum: o reconhecimento de direitos sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo. (IDEM, 2008, p. 63)

Nesse tempo, a mobilização e a organização da classe trabalhadora na luta por seus direitos sociais conseguiu assegurar importantes conquistas no âmbito dos direitos políticos que, não foi suficiente para instituir uma nova ordem social, mas contribuiu significativamente para mudar o papel do Estado em relação ao capitalismo, especialmente no princípio do século XX.

As autoras citam que neste período começam a acontecer mudanças significativas na relação do Estado com o trabalhador configurando algumas protoformas de um projeto de cidadania que são:

[...] a) o interesse estatal vai além da manutenção da ordem, e incorpora a preocupação de atendimento às necessidades sociais reivindicadas pelos trabalhadores; b) os seguros sociais concessão de proteção social pelo Estado deixa de ser barreira para a participação política e passa a ser recurso para exercício da cidadania, ou seja, os direitos sociais passam a ser vistos como elementos da cidadania; e d) ocorre um forte incremento de investimento público nas políticas sociais, com crescimento do gasto social: os Estados europeus passam a comprometer em média 3% de seu PIB com gastos sociais a partir do início do século XX. (PIERSON, 1991:107 apud BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.65).

Não custou muito para que mudanças significativas decorrentes das implicações das crises no modo de produção capitalista alimentadas pelas conquistas sociais da classe trabalhadora com o movimento operário, que colaboraram na rápida reconfiguração dos padrões de acumulação e das respostas do capitalismo às novas expressões da questão social que por sua vez trouxe também novas implicações para a política social.

É necessário acrescentar que o chamado Estado

de Bem Estar Social ou *Welfare State* se caracterizou pela atuação do Estado intervindo na dinâmica social respaldado nos interesses de produção do sistema fordista, através da garantia de acesso da população aos serviços sociais (saúde, educação, habitação, etc), possibilitando ao trabalhador mais dinheiro para consumir em massa, os salários indiretos. Antunes (1999) acrescenta ainda que a dominação do fordismo/taylorismo, que perdurou do pós-guerra até a década de 1970 deu sinais de crise quando as taxas de lucros começaram a decair com a instalação da crise estrutural do capital. Como resposta a essa crise do padrão de acumulação vigente iniciou-se a reestruturação produtiva baseada no modelo toyotista, com uma nova ideologia neoliberal e a transferência do capital da produção para o mercado financeiro.

Para a classe trabalhadora essa mudança foi desastrosa do ponto de vista dos direitos sociais historicamente conquistados até então. Segue-se que as crises requerem uma reconceituação na forma de produção e reprodução do capital, uma reestruturação produtiva que não se limita ao mundo do trabalho. Atinge e responsabiliza o Estado que por sua vez, como regulador do compromisso com o capital, fragmenta e particulariza a sua atuação nas políticas sociais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/01/2013.

BARROCO, M.L.S. Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil.

In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323-338.

CAMPOS, A.C. Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado. FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. Escritos sobre a Comuna de Paris. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na

Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em

<www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/02/2018.

HOBBSAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBBSAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur

Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº

110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortzeditora.com.br, acesso em 05/04/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/11/2008.

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124-145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

MDS, Programa Bolsa Família, Atuação das Instâncias de Controle Social, 2010, Brasília.

O Dualismo Platônico

Ronaldo João Basílio

INTRODUÇÃO

Sempre que nos deparamos com os textos de Platão, acabamos mergulhados em um mundo repleto de misticismo e espiritualidade. Uma espiritualidade cósmica, - de participação da parte no todo - que se reveste da mais profunda racionalidade para superar os caminhos dos sentidos e ascender a uma outra dimensão.

O exercício da razão, em Platão, é o que pode nos aproximar dessa realidade, pois se não formos capazes de superar o corpo, que é o mais fácil, como conseguiremos chegar a uma quietude do pensamento, do sentimento, das emoções? Todavia, quanto mais ampliamos os limites de nossa racionalidade, mais nos distanciamos dessa espiritualidade, que nos é contígua por natureza.

Depois de iniciarmos, vendo um pouco da vida e das obras de Platão, falaremos sobre o método utilizado por ele para atingir a ideia de Bem. Após

isso, faremos um passeio sobre o orfismo, vendo sua origem, a semelhança com o pitagorismo, o mito de Orfeu, o dualismo corpo-alma e a repercussão desse dualismo no pensamento platônico.

É nosso objetivo apontar que houve uma deturpação na forma como o dualismo platônico foi interpretado. Muito provavelmente o desejo de Platão se restringia a nos fazer perceber, que só vivendo a tristeza poderemos falar sobre felicidade. Da mesma forma, só refletindo sobre a morte poderemos falar sobre o que é a vida e dirigi-la de forma virtuosa, plena, próximos daquilo que nos é extremamente superior e que pode nos trazer a unidade tão desejada.

VIDA E OBRAS

Platão nasceu em Atenas, em 427 a.C. O seu verdadeiro nome era Aristocles (nome do seu avô), e Platão era um apelido. Platão foi primeiro discípulo do heraclítico Crátilo e, depois, de Sócrates. Platão frequentou Sócrates com a mesma intenção da maioria dos outros jovens, isto é, não para fazer da

filosofia o escopo da própria vida, mas para preparar-se melhor, através da filosofia, para a vida política.

Deve ter tido um primeiro contato direto com a vida política em 404- 403, quando a aristocracia tomou o poder e dois dos seus parentes, Cármides e Crítias, participaram como personagens de destaque do governo oligárquico: mas deve ter sido, indubitavelmente, uma experiência amarga e decepcionante, por causa dos métodos facciosos violentos que Platão viu serem postos em ação, justamente por aqueles nos quais confiara.

Mas o desgosto com os métodos da política praticada em Atenas deve ter chegado ao cume em 399, quando Sócrates foi condenado à morte. E pela condenação de Sócrates foram responsáveis os democratas (que tinham tomado o poder). E assim Platão convenceu-se de que, naquele momento, era melhor manter-se longe da militância política.

Depois de 399, Platão foi para Megara com alguns outros socráticos, como hóspedes de Euclides. Mas não deve ter estado muito tempo em Megara. Foi a Cirene, juntar-se a Teodoro, o

matemático, depois à Itália, com os pitagóricos Filolau e Eurito. E daí ao Egito, avistar-se com os profetas.

Foi, certamente, o desejo de conhecer a comunidade dos pitagóricos que o levou à Itália. Durante essa viagem, Platão foi convidado a ir à Sicília a Siracusa, pelo tirano Dionísio 1. Platão certamente esperava no tirano o ideal do rei-filósofo (que já expusera no Górgias, obra, muito provavelmente, anterior à viagem). Em Siracusa, Platão logo entrou em conflito com o tirano com a corte; mas estreitou forte vínculo de amizade com Díon, parente do tirano, no qual Platão acreditou encontrar um discípulo capaz de se tornar rei-filósofo. Dionísio irritou-se com Platão a ponto de vendê-lo como escravo à um embaixador espartano em Egina. Felizmente, foi resgatado por Anicérides de Cirene, que se encontrava em Egina.

Ao retornar a Atenas, fundou a Academia (num ginásio situado no parque dedicado ao herói Academo, de onde o nome Academia), e o Ménon é, provavelmente, a primeira manifestação da nova Escola. A Academia firmou-se muito depressa e

atraiu jovens e também homens ilustres em grande número.

Em 367, Platão dirigiu-se uma Segunda vez à Sicília. Dionísio | morrera e sucedera-lhe o filho Dionísio II, que, segundo Dion, mais do que o pai poderia favorecer às intenções de Platão. Mas Dionísio II revelou-se da mesma cepa do pai. Exilou Díon, acusando-o de tramar contra ele, e manteve Platão quase como um prisioneiro. Depois, empenhado em uma guerra, Dionísio deixou, enfim, que Platão retornasse a Atenas.

Em 361, Platão voltou uma terceira vez à Sicília. Tendo retornado a Atenas, encontrou Dion, que aí se refugiara, o qual o convenceu a acolher um novo e empenhado convite de Dionísio (que queria novamente o filósofo na corte, a fim de completar a sua preparação filosófica), esperando que, desse modo, Dionísio o readmitisse também em Siracusa. Mas foi um erro acreditar que os sentimentos de Dionísio tinham mudado. Platão teria, certamente, corrido grande risco se não fossem as intervenções de Arquita e dos habitantes de Tarento para salvá-lo.

Em 360, Platão voltou a Atenas e aí permaneceu na direção da Academia até a morte, ocorrida em 347 a.C. Os escritos de Platão chegaram-nos integralmente. A ordem que lhes foi dada baseia-se no próprio conteúdo dos escritos. Os trinta e seis escritos foram subdivididos nas seguintes nove tetralogias: *T Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton, Fédon, E: € 'rátulo, Teeteto, Sofista, Político, WI: Parmênides, Filebo, Banquete, Fedro; IV: Alcibiades 1, Alcibíades 1, Hiparco, Amantes: V: Teages, Cármides, Laques, Lísis,; VE. Eutidemo, Protágoras, Górgias, Mênon, VI: Hípias menor, Hípias maior, Jon, Menexeno; VIII: Clitofonte, República, Timeu, Crítias; IX: Minoxé, Leis, Epídomis, Cartas*⁴²

Esses diálogos foram escritos em três períodos diferentes: O 1º período (395-386) refere-se ao 1º Platão - muito socrático; o 2º período (386-370) refere-se ao 2º Platão - o Platão da 1ª navegação; o 3º período (370-353) refere-se ao 3º Platão - o Platão da 2ª navegação.

⁴² REALE, G., História da Filosofia Antiga, Vol. 1, 7-9.

O primeiro período é marcado por uma dialética negativa, na qual ele se questiona sobre os vários níveis de conhecimento e tenta defini-los, através da dialética, para saber as condições necessárias para fazer uma ciência e para chegar a uma definição. Esse era o problema de Sócrates: chegar a uma boa definição através dos conceitos. Para Platão, existem dois níveis de conhecimento: conhecimento sensível e conhecimento intelectual. No nível sensível temos dois subníveis: sensível por imagem direta e sensível por imagem indireta (cópia). No nível intelectual também temos dois níveis: raciocínio (dianoia) e visão (noésis). Sócrates, personagem principal dos diálogos de Platão, afirma que o nosso saber alcança valores universais, há valores imutáveis implícitos em nosso agir, valores universais que precisam ser explicitados; este saber universal é inexprimível, mas no entanto são normas do nosso agir.

O segundo período é marcado por uma dialética positiva: não interessa tanto os níveis e sim quais os tipos de conhecimento nós podemos atingir. Para Platão, existem três tipos de saber: o saber científico (o melhor e o último a ser alcançado); o saber político

(o saber da práxis); e o saber retórico (o saber dos sofistas).

O terceiro período mostra o verdadeiro Platão. É o momento da relação entre o Mundo das Ideias e o Mundo Sensível.

O MÉTODO PLATÔNICO E A IDÉIA DE BEM

Para Platão, é impossível explicar o porquê da geração e o porquê da corrupção sem um método. Justamente isso o que faltou aos filósofos naturalistas, que na tentativa de explicar esses porquês complicaram mais ainda. A única coisa que conseguiram mostrar foi a inconstância (devir) presente na natureza, nada mais.

O método, para Platão, é a arte de descobrir a estrutura do mundo inteligível, pois ele não se interessa pelo mundo sensível. Esse método, é o método dialético, que propicia ao indivíduo conhecer o mundo que está for a dele. Enquanto a maiêutica - utilizada por Sócrates e que leva a valores éticos - faz surgir um conhecimento apenas dentro do indivíduo.

"...o método dialético é o único que se eleva, destruindo as hipóteses, até o próprio princípio para

estabelecer com solidez as suas conclusões, e que realmente afasta, pouco a pouco, o olhar da alma da lama grosseira em que está mergulhado e o eleva para a região superior..."⁴³

A temática do método dialético de Platão consiste em reunir as idéias em escalas hierárquicas, respeitando a importância de cada uma delas até chegar ao | topo, à ideia suprema, que é o BEM. Desta forma, ele atinge tanto a unidade É como a multiplicidade: "Cada Idéia é uma 'unidade' e, como tal, explica as coisas sensíveis que dela participam, constituindo, deste modo, uma multiplicidade unificada..."⁴⁴

A Idéia é a realidade que nos permite "ver" no mundo das sombras, que é o mundo sensível. É ela que nos permite conhecer as coisas como elas são na realidade. E a realidade de tudo o que existe é o BEM, ideia absoluta que dá unidade às outras idéias; é também aquela realidade originária porque dá valor às outras idéias. O BEM é o princípio ontológico

⁴³ PLATÃO, 4 República, 247.

⁴⁴ REALE, História, 1, 74.

supremo ou o porquê de todos os porquês. E o princípio transcendental de todas as idéias.

A palavra Idéia foi utilizada por Sócrates no diálogo Eutífron e deriva do verbo idêin, que significa "ver", É justamente ela que nos permite ver a verdade, o que é verdadeiro.

Para Platão, a Idéia não é o meio de conhecer, ela "é" o conhecer, é a coisa mais real que existe, pois a verdadeira realidade é aquela que não se pode atingir via sentidos.

A alma como via de acesso ao mundo inteligível

Para Platão, a realidade inteligível das Ideias só pode ser captada pela inteligência, que saiba, por meio dos raciocínios, libertar-se dos sentidos. E esse, o raciocínio, só se manifesta à alma. Só pela alma é possível encontrar a verdade e adquirir a inteligência:

- Quando, então — prossegui Sócrates —, a alma encontra à verdade? Vimos que enquanto a com o corpo é enganada por ele, que a induz ao erro.
- Isto é certo.

- Não é principalmente pelo raciocínio que a alma chega a ver, claramente manifesto algo do que os seres são na realidade?
- Sim.
- E não raciocina melhor usando não perturbada pela vista nem pela audição,

nem pela dor, nem pela voluptuosidade e, encerrada em si mesma deixa que o corpo lide com elas sozinho e sem ter relação alguma com ela, dentro do possível, e se dedica ao que é para conhecê-la?⁴⁵

Justifica-se, assim, a célebre afirmação de Platão, que diz ser o corpo o “cárcere da alma, pois a aprisiona e a impede de ver a verdade das coisas:

- E o conseguirá mais claramente quem examinar as coisas apenas com o pensamento, sem pretender aumentar sua meditação com a vista, nem sustentar seu raciocínio por nenhum outro sentido corporal; aquele que se servir do pensamento sem nenhuma mistura procurará encontrar a essência pura e verdadeira sem o auxílio dos olhos ou dos

• ⁴⁵ PLATÃO, Fédon, 65 e.

ouvidos e, por assim dizê-lo, completamente isolado do corpo, que apenas transtorna à alma e impede que encontre a verdade. Se alguém pode conhecer a essência das coisas, não é precisamente este de que acabo de falar?”⁴⁶

AS INFLUÊNCIAS ÓRFICAS NO DUALISMO ANTROPOLÓGICO PLATÔNICO

A transformação da distinção estrutural entre alma (= suprassensível) e corpo (= sensível) em oposição estrutural é, como bem nos demonstra G. Reale, influência direta da componente religiosa do orfismo⁴⁷, influência esta que nos interessa ressaltar

• ⁴⁶ PLATÃO, Fédon, 66 a.

⁴⁷ Tradição filosófico-religiosa originária do séc. VI a.É., na Grécia antiga, inspirada na figura mítica de Orfeu, famoso por seus poemas e canções. A seita dos iniciados nos Mistérios de Elêusis foi a principal representante do orfismo, tendo seus ensinamentos sobre a criação do mundo, a reencarnação e a natureza da alma influenciado filósofos como Pitágoras e Platão. O orfismo ensina a divindade da alma e a impureza do corpo. é uma libertação. O centro de suas preocupações é a vida futura. (Japiassu & Ma Dicionário básico de Jilosofia, 202).

como fator preponderante na filosofia platônica do Mundo das Ideias.

Orfeu, que na etimologia popular significa "obscuro", é conhecido por ter sido aquele que desceu às trevas do Hades (entranhas da Terra ou Inferno como alguns o identificará). Orfeu sempre esteve vinculado ao mundo da música e da poesia: poeta, músico e cantor célebre, foi o verdadeiro criador da "teologia" pagã. Educador da humanidade, conduziu os trácios da selvageria para a civilização. De retorno do Egito, divulgou na Hélade a ideia da expiação das faltas e dos crimes, bem como os cultos de Dioniso e os mistérios órficos, prometendo, desde logo, a imortalidade a quem neles se iniciasse.

Ao regressar da expedição dos Argonautas, casou-se com a ninfa Eurídice, a quem amava profundamente, considerando-a como *dimidium animae eius*, como se ela fosse a metade de sua alma. Acontece que um dia [...] o apicultor Aristeu tentou violar a esposa do cantor da Trácia. Eurídice, ao fugir de seu perseguidor, pisou numa serpente,

que a picou, causando-lhe a morte. Inconformado com a perda da esposa, o grande vate resolveu descer às trevas do Hades, para trazê-la de volta.⁴⁸

Após uma breve exposição sobre a figura de Orfeu, resta-nos apresentar os preceitos do orfismo, enquanto movimento religioso complexo, que recebeu "uma série de influências (dionisíacas principalmente, pitagóricas, apolíneas e certamente orientais)⁴⁹. Antes, porém, é oportuno ressaltar uma afirmação de Mircea Eliade a respeito desse assunto: "parece impossível escrever sobre Orfeu e o Orfismo sem irritar certa categoria de estudiosos: quer os céticos e Os racionalistas', que minimizam a importância do orfismo na história da espiritualidade grega."?⁵⁰

⁴⁸ BRANDÃO]. S.. Mitologia Grega, U, 141-2.

⁴⁹ BRANDÃO, Mitologia Grega, H, 150.

⁵⁰ ELIADE, M., Mito e Realidade, 199

Orfismo e Pitagorismo - Diferenças e semelhanças

Entre o Pitagorismo e o Orfismo, do ponto de vista religioso, há, efetivamente, semelhanças muito grandes: o dualismo corpo-alma; a crença na imortalidade da mesma e na metempsicose; punição no Hades e glorificação final da psiqué no Elísion; vegetarianismo, ascetismo e a importâncias das purificações. [...] É muito possível [...] que certos escritos religiosos órficos sejam de cunho, inspiração ou até mesmo obra de pitagóricos.⁵¹

No entanto, no que diz respeito ao aspecto cultural, social e político, há também diferenças. Enquanto o Pitagorismo era considerado um movimento religioso de elite, organizado em seitas fechadas, o Orfismo era um movimento religioso aberto, de cunho democrático. [...] Abstendo-se de comer carne e ovos (princípios de vida), praticando a ascese (devoção, meditação, mortificação) angos catarse rigorosa (purificação do corpo e sobretudo da vontade, por

⁵¹ BRANDÃO. Mitologia Grega, H, 151.

meio de cantos, hinos, litanias), defendendo a metempsicose (a transmigração das almas) e negando os postulados básicos da religião estatal, o Orfismo provocou sérias dúvidas e até transformações no espírito da religião oficial e popular da Grécia.⁵²

Antropogonia órfica

Platão (Leis, 3, 701B) refere-se à antropogonia órfica, ao dizer que todos aqueles que não querem obedecer à autoridade constituída, aos pais e aos deuses, patenteiam sua natureza titânica, herança do mal. Mas cada ser humano, diz o filósofo ateniense, carrega dentro de si uma faísca de eternidade, uma chispa do divino, uma parcela de Dioniso, ou seja, uma alma imortal, sinônimo do bem. Em outra passagem (Crátilo, 400 C), alude à doutrina, segundo a qual o corpo é uma sepultura da alma durante a vida e acrescenta que os órficos chamam assim ao corpo, porque a alma está encerrada nele como num cárcere, até que pague as penas pelas culpas

⁵² BRANDÃO, Mitologia Grega, H, 152-3.

cometidas. A psiqué é a parte divina do homem; o corpo, sua prisão. [...] O homem, pois, tendo saído das cinzas dos Titãs, carrega, desde suas origens, um elemento do mal, ao mesmo tempo que um elemento divino, do bem. Em suma, uma natureza divina original e uma falta original e, a um só tempo, um dualismo e um conflito interior radical. Nos intervalos de êxtase e do entusiasmo, o dualismo parece desaparecer, o divino predomina e libera o homem de suas angústias. Essa bem aventurança, todavia, passada a embriaguez do êxtase e do entusiasmo, se evapora na triste realidade do dia-a-dia. É bem verdade que a morte põe termo às tribulações, mas, pela doutrina órfica da metempsicose, [...] o elemento divino terá orizonte que se "reunir" a seu antagonista titânico, para recomeçar noutra forma, que pode ser até mesmo a de im, [...] cada existência é uma morte, cada corpo é um E a célebre doutrina do corpo (sôma) como cárcere (sêma) de empunção de um crime primordial, a alma é enclausurada no túmulo. A existência, aqui neste mundo, assemelha-se antes à morte e a morte pode se constituir no começo de uma verdadeira vida. Esta verdadeira

vida, que é a libertação final da alma do cárcere do corpo, quer dizer, a posse do "paraíso" [...] não é automática, uma vez que, “numa só existência e numa só morte”, dificilmente se conseguem quitar a falta original e as cometidas aqui e lá.⁵³

Escatologia órfico-platônica

A morte vista como libertação é fundamental na visão do orfismo, que prega a desvalorização da vida corpórea e o rompimento com O sensível. A alma, enquanto invisível e autônoma, é capaz de libertar-se da prisão do corpo por meio de rituais de purificação. Já, o corpóreo é apenas um invólucro que deve ser abandonado. Por isso, quando o corpo morre, a alma pode se libertar da prisão e ascender à sua divindade.

Platão, ao querer explicitar o significado da morte como o início do verdadeiro conhecimento, aceita as concepções do orfismo e do dionisismo, crenças tradicionais da mentalidade grega.

⁵³ BRANDÃO, Mitologia Grega, 1, 159-60

Platão, [...] desprezando a tradição mitológica clássica e “estatal”, fundamentada em Homero e Hesíodo, organizou uma mitologia da alma, com base na doutrina órfico-pitagórica e em certas fontes orientais. No Fédon (108 a) e no Górgias (524 a) de Platão se diz que o caminho não é um só nem simples, porque vários são os desvios e muitos os obstáculos:⁵⁴

A mim, todavia, quer me parecer que ele não é simples, nem um só, pois, se houvesse uma só rota para se ir ao Hades, não era necessária a existência de guias, já que ninguém poderia errar a direção. Mas é evidente que esse caminho contém muitas encruzilhadas e voltas: a prova disso são os cultos e costumes religiosos que temos!!⁵⁵

Nesta outra passagem, Platão nos mostra os caminhos distintos que — tomam os justos e os injustos:

Sejas bem-vindo, tu que caminhas pela estrada da direita em direção às campinas sagradas e ao bosque de Perséfone. À esquerda da mansão do Hades, depararás com uma fonte a cujo lado se

⁵⁴ BRANDÃO, Mitologia Grega, 1, 164.

⁵⁵ PLATÃO, Fédon, 108 a.

ergue um cipreste branco. Não te aproximes muito dessa fonte. Encontrarás, à seguir, outra fonte: a água fresca jorra da fonte da Memória e lá existem guardas de sentinela. Dize-lhes: 'Sou filho de Géia e de Urano estrelado, bem O sabeis. Estou, todavia, sedento e sinto que vou morrer. Dai-me, rapidamente, da água fresca que jorra da fonte sagrada e, em seguida, reinarás entre os outros heróis.⁵⁶

Percorremos todo esse caminho de resgate mitológico para tentar demonstrar quão grande foi a influência mítica sofrida por Platão. Ele, mais que qualquer outro filósofo, incutiu e difundiu em suas obras os preceitos das religiões místicas, em particular os do orfismo, como tivemos a oportunidade de observar acima.

Por mais que queiram, como bem salientou Mircea Eliade, dar um cunho estritamente racional às interpretações das obras platônicas, despojando-as de todo e qualquer resquício mítico, é necessário considerar que em Platão logos e mito fundem-se numa mesma moeda.

⁵⁶ PLATÃO, 4 República, 614 b.

Talvez nunca possamos saber ao certo se as colocações órficas, tão semelhantes estruturalmente às platônicas mas fundadas em outro solo, podem ter influenciado esse logos que, enquanto sophía, afasta-as na própria alma e não as esquece nunca.se dessa crença. A pergunta que fica sem resposta a se Platão utilizou-se do orfismo como um paradigma para sua reflexão ou se, de a sua filosofia guarda fortes influências órficas porque ele foi um órfico.⁵⁷

[...] se essas coisas devessem ser escritas ou ser ditas eu o faria da melhor maneira possível, e sentiria muito se fossem mal escritas. Se, ao contrário, acreditasse que se deveriam escrever e que se poderiam comunicar de modo adequado à maioria, que de coisa mais bela poderia eu fazer de minha vida do que escrever uma doutrina tão útil aos homens e trazer à luz aos olhos de todos a natureza das coisas? Mas, não creio que um tratado escrito e uma comunicação sobre esses temas seja um benefício para os homens, a não ser para aqueles poucos capazes de encontrar a verdade sozinhos.

⁵⁷ ANDRADE, R.G., Platão: o cosmo, O homem, e a cidade: um estudo sobre a alma.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE** Raquel Gazolla, *Platão “o cosmo, o homem, a cidade”* (Petrópolis, Vozes, 1993).
- BRANDÃO** Junito de Souza, *Mitologia Grega*, I-II (Petrópolis, Vozes, 1991).
- CORVISIERI** Eurico, *Platão – Vida e Obra* (São Paulo, Nova Cultural, 1999).
- ELIADE** Mircea, *Mito e Realidade*. Tradução de Pola Civelli. (São Paulo, Perspectiva, 1972).
- PLATÃO**, *A República* (São Paulo, Nova Cultural, 1999). [Os Pensadores]
- PLATÃO**, *Fédon* (São Paulo, Nova Cultural, 1999). [Os Pensadores]
- REALE** Giovanni, *História da Filosofia Antiga, II. Platão e Aristóteles* (São Paulo, Loyola, 1993). [Do original italiano: Storia della filosofia antica, in cinque volumi, 1992]
- REALE** Giovanni, *Para uma nova interpretação de Platão* (São Paulo, Loyola, 1996).

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA LUDOTERAPIA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA APRENDIZAGEM

Sandra de Oliveira Almeida¹

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu pela necessidade de se discutir e conhecer os aspectos que fundamentam a psicomotricidade, e de como a mesma interfere no processo de aprendizagem. Enfatizando assim sua utilização em terapias lúdicas, onde se possa associar desenvolvimento físico e motor com brincadeiras lúdicas e prazerosas.

1 Formada em Psicologia Clínica, pelo Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer em Santo André SP. Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, São Paulo-S.P. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail:

Para tanto se faz necessário conhecer alguns autores que nos trazem a importância de como se dá o desenvolvimento humano, assim como, os processos que ocorrem na maturação e prontidão física e orgânicas que levam à aprendizagem e à novos passos para fases e vivências posteriores.

“ É de grande importância a educação pelo movimento no processo escolar, uma vez que seu objetivo central é contribuir para o desenvolvimento motor da criança o qual auxiliará na educação de sua personalidade e no seu sucesso escolar .” (Le Boulch, 1987, pg.11).

A abordagem baseou-se em estudos bibliográficos, que forneceram ferramentas teóricas com o intuito de analisar o valor psicológico das diferentes linguagens infantis, permitindo entender como a criança se comunica, sente e aprende conhecimentos sobre a vida, construídos através de experiências lúdicas, assim como demonstra seus sentimentos, medos e inseguranças.

A descrição constante nesse estudo propõe a reflexão sobre a importância do brincar para as crianças, o significado que o brinquedo adquire, dependendo da cultura que a criança está inserida, e de como influenciam nos comportamentos infantis.

As crianças na fase escolar já possuem, antes mesmo de entrarem na escola, alguns estímulos para o desenvolvimento de suas habilidades, que são obtidos através das atividades lúdicas. Disto resulta que essas atividades são significativamente importantes para as crianças, em seus primeiros anos de vida. Com isto neste trabalho, se propõe a importância do brincar livremente para que a criança possa melhor se expressar, relacionando criança atividade lúdica, aprendizagem, socialização, emoções e psicomotricidade.

A prática da brincadeira é um dos mais eficazes instrumentos que permitem a interação do interior da criança com o mundo exterior. Por isso ao estudar a importância das atividades lúdicas enquanto contribuição da psicomotricidade para o processo de ensino aprendizagem, destaca-se a relevância dessa prática para a criança, tornando-a um ser mais harmonioso com o meio social.

Através destas abordagens salientar a importância da ludoterapia, como principal método de intervenção clínica e psicopedagógica no tratamento de crianças, podendo ou não estarem relacionados à aspectos de ensino-aprendizagem ou escolares.

O presente artigo foi organizado em itens e subitens. A princípio foi importante estabelecer relação entre autores como Piaget e Wallon ressaltando a interrelação entre o desenvolvimento físico/cognitivo/emocional. Num segundo momento Winnicott, Klein, Freud e Vygotsky autores que nos auxiliam a compreensão da formação da identidade, ou personalidade, aspectos psicológicos e pedagógicos, sob a luz da psicanálise e da formação social do ser.

Como conclusão, pode-se dizer que os autores analisaram o desenvolvimento infantil e

Relacionaram no com a importância da psicomotricidade na aprendizagem, assim como a melhor forma de aprender ser através de atividades lúdica.

2 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento de estruturas mentais. Essas são formas de organização da atividade mental que vão-se aperfeiçoando e se solidificando até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais.

A criança não é um adulto em miniatura, ao contrário, apresenta características próprias de sua idade. Compreender isso é compreender a importância do estudo do desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas de Piaget demonstram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprios de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma

acomodação das estruturas mentais a este dado do mundo exterior.

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de cada faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos. E, finalmente, estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação de vários fatores inseparáveis e em permanente interação:

- **Hereditariedade:** a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver se, dependendo das condições do meio que encontra.

- **Crescimento orgânico:** refere se ao aspecto físico. O aumento da altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam.

- **Maturação neurofisiológica:** é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças por exemplo, depende dessa maturação, para segurar o lápis e maneja-lo é necessário um desenvolvimento neurológico, que crianças de 2 ou três anos não tem.

- **Meio:** o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo, por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior que outras de sua idade.

O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, mas costuma ser abordado por quatro aspectos:

- **Aspecto físico-motor:** refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica. À capacidade de manipulação de objetos e de e de exercícios do próprio corpo.

- **Aspecto intelectual:** é a capacidade de pensamento raciocínio.

- **Aspecto afetivo-emocional:** é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir, incluindo a sexualidade.

- **Aspecto social:** é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas.

Não é possível encontrar um exemplo “puro”, porque todos estes aspectos estão relacionados permanentemente. Porém é possível estudar o

desenvolvimento global a partir da ênfase em um dos aspectos, como a psicanálise que estuda o desenvolvimento a partir do aspecto afetivo-emocional, isto é, do desenvolvimento da sexualidade, já para Piaget o desenvolvimento intelectual é enfatizado.

3 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE JEAN PIAGET

Este Autor divide os períodos do desenvolvimento de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que por sua vez interfere no desenvolvimento global.

- 1º período sensório motor (0 a 2 anos)
- 2º período pré- operatório (2 a 7 anos)
- 3º período operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)
- 4º período operações formais (11 ou 12 em diante)

Segundo Piaget cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por essas fases, nessa sequência, porém o início e o término de cada

uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais.

Período Sensório motor : Neste período a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o mundo que a cerca. No recém-nascido, a vida mental reduz-se ao exercício dos aparelhos reflexos, de fundo hereditário, como os reflexos, e melhoram com o treino. Fica evidente que o desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades, isto é, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico, permitem o surgimento de novos comportamentos, como sentar-se andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente.

Ao longo desse período, irá ocorrer na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. Por volta de um ano a criança admite que um objeto continue a existir, mesmo estando fora de seu campo visual, essa mudança também ocorre no campo afetivo, quando demonstra preferências por pessoas ou objetos. Por volta dos dois anos a criança evolui de uma atitude passiva para ativa e participativa, sua integração no ambiente dá-se também, pela imitação das regras, compreende algumas palavras, mas sua fala é imitativa.

Período pré-operatório neste período o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectuais, afetivo e social da criança. E a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem. A criança antecipa o que vai fazer, seu pensamento acelera, e começa a transformar o real em função de seus desejos e fantasias (jogo simbólico), posteriormente utiliza-o para explicar o mundo real, sua própria atividade, seu eu e suas leis morais, no final do período passa a procurar a razão causal e finalista de tudo, fase dos “porquês”.

Assim como, por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do seu próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo no aspecto afetivo, surgem sentimentos interindividuais, um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. Logo após desenvolve uma escala de valores, e a criança passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala. Nesse período a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina e fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita.

Período das operações concretas: Dá-se o início da construção lógica, ou seja, a capacidade da criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Ela consegue coordenar estes pontos de vista e integrá-los de modo lógico e coerente. No ponto de vista afetivo, isto significa que ela será capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, ter autonomia pessoal. A criança estará pronta para iniciar um processo de aprendizagem sistemática, e realizar operações, isto é, consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim, e revertê-la para seu início. Capacidade de reflexão se inicia, pensar antes de agir, considerar vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro e formar o conceito de número, sem relacionar ao concreto.

A criança adquire uma autonomia em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. O sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte, e no final do período a socialização com o sexo oposto diminui, passa a valorizar as ideias dos amigos e a enfrentar as opiniões e ideias dos adultos.

Período das operações concretas neste período ocorre a passagem do pensamento concreto para o

pensamento formal, abstrato, isto é o adolescente realiza as operações no pleno das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas, é capaz de lidar com conceitos de liberdade e justiça, cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular, graças a capacidade de reflexão espontânea, e tirar conclusões de suas próprias hipóteses. A contestação é a marca desse período.

Por ser uma fase de interiorização, aparentemente é ante social, se afasta da família, não aceita conselho dos adultos, mas na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade. Posteriormente atinge equilíbrio entre pensamento e realidade. No aspecto afetivo o adolescente vive conflitos, quer libertar se dos adultos, mas depende deles, o grupo de amigos é um importante referencial para o jovem, determina a vestimenta, o vocabulário, e sua moral se torna a do grupo. A estabilidade chega com a proximidade da fase adulta.

4 PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade define PSICOMOTRICIDADE como uma ciência que tem como objetivo de estudo o homem através do seu corpo em

movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Portanto, é um termo empregado para sua concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

A psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando o conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. Por isso é considerada como fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança.

A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem. O desenvolvimento evolui do geral para o específico, quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor.

Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com frequência, como o desenvolvimento do **Esquema Corporal, da Lateralidade, da Estruturação Espacial, da Orientação Temporal e Pré-Escrita** são fundamentais

na aprendizagem, um problema em um destes elementos irá prejudicar uma boa aprendizagem.

A fala é uma importante ferramenta psicológica organizadora, através dela a criança integra os fatos culturais ao desenvolvimento pessoal. Quando, então, ocorrem falhas no desenvolvimento motor poderá também ocorrer falhas na aquisição da linguagem verbal e escrita. Faltando a criança um repertório de vivências concretas que serviriam ao seu universo simbólico construído na linguagem, conseqüentemente, afetando o processo de aprendizagem. A criança, cujo desenvolvimento psicomotor é mal constituído, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato (matemática), na análise gramatical, dentre outras.

Entendemos hoje que a psicomotricidade, oportunizando as crianças condições de desenvolver capacidades básicas, aumentando seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, ajudaria a sanar certas dificuldades.

Segundo Henri Wallon existe uma ligação estreita entre a maturação e experiência neuro motora, e passam por diferentes estados:

- **Estados de impulsividade motora** – onde os atos são simples descargas de reflexos;

- **Estados emotivos** – as primeiras emoções aparecem no tônus muscular. As situações são conhecidas pela agitação que produzem, evidenciando uma interação da criança com o meio;

- **Estado sensitivo-motor** – coordenação mútua de percepções diversas (adquire a marcha, a preensão e o desenvolvimento simbólico e da linguagem);

- **Estado projetivo** – mobilidade intencional dirigida para o objeto. Associa à necessidade do uso de gestos para exteriorizar o ato mental (inteligência prática e simbólica).

Do ato motor à representação mental, graduam-se todos os níveis de relação entre o organismo e o meio (Wallon), O desenvolvimento para esse ator é uma constante e progressiva construção com predominância afetiva e cognitiva.

Na segunda infância, surgem em funcionamento territórios nervosos ainda adormecidos, processos da mielinização; as aquisições motoras, neuromotoras e perceptivo-motoras efetuam-se num ritmo rápido: tomada de consciência do próprio corpo, afirmação da dominância lateral, orientação em relação a si mesmo, adaptação ao mundo exterior.

Este período de 3-4 a 7-8 anos, é ao mesmo tempo, o período de aprendizagem essenciais e de integração progressiva no plano social. Segundo Wallon, nesse período outras fases estarão presentes e assim as descreve:

- **Estado de personalismo** – formação da personalidade que se processa através das interações sociais, reorientando o interesse da criança com as pessoas, predominância das relações afetivas.

- **Estado categorial** – observa-se progressos intelectuais, o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e as conquistas do mundo exterior, imprimindo suas relações com o meio, com predominância do aspecto cognitivo.

Trata-se do período escolar, onde a psicomotricidade deve ser desenvolvida em atividades

enriquecedoras e onde a criança de aprendizagem lenta terá que ter, ao seu lado, adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando a na satisfação de suas necessidades.

Na educação infantil, a prioridade deve ser ajudar a criança a ter uma percepção adequada de si mesma, compreendendo suas possibilidades e limitações reais e ao mesmo tempo, auxiliá-la a se expressar corporalmente com maior liberdade, conquistando e aperfeiçoando novas competências motoras.

O movimento e sua aprendizagem abrem espaço para desenvolver:

- Habilidades motoras além das dimensões cinéticas, que levem a criança aprender a conhecer seu próprio corpo e a se movimentar expressivamente.

- Um saber corporal que deve incluir dimensões do movimento, desde funções que indiquem estados afetivos até representações de movimentos mais elaborados de sentidos e ideias.

- Oferecer um caminho para trocas afetivas.

- Facilitar a comunicação e a expressão das ideias.

- Possibilitar a exploração do mundo físico e o conhecimento do espaço.

- Apropriação da imagem corporal.

- Percepções rítmicas, estimulando reações novas, através de jogos corporais e dança.

- Habilidades motoras finas no desenho, na pintura, na modelagem, na escultura, no recorte e na colagem, e nas atividades de escrita.

A educação psicomotora ajuda a criança a adquirir o estágio de perfeição motora até o final da infância (7-11 anos), nos seus aspectos neurológicos de maturação, nos planos rítmicos e espacial, no plano da palavra e no plano corporal.

Os princípios do Ritmo – Tônus – Dinâmica Corporal obedecem às leis:

- CÉFALO-CAUDAL

- PRÓXIMO-DISTAL

O equilíbrio dos opostos será a psicomotricidade.

PSICO: intelectual (cognitivo) , emocional (querer), mental (intenção), movimento, gesto + MOTRICIDADE

Fatores psicomotores e as atividades a serem trabalhadas na Educação Psicomotora, (Luria e Costallat).

- 1- Atividade Tônica: Tonicidade e Equilíbrio
- 2- Atividade Psicofuncional : Noção do corpo, Estruturação espaço corporal.
- 3- Atividade de Relação: Memória corporal.

Portanto, para a psicomotricidade interessa o indivíduo como um todo. Procurando auxiliar se um problema está no corpo, na área da inteligência ou na afetividade, então, definir quais atividades devem ser desenvolvidas para superar tal problema.

No ciclo médio, o objetivo no âmbito escolar não é o de detectar nos alunos predisposições atléticas suscetíveis de levar os mais capazes ao sucesso esportivo de alto nível. Trata-se de fazer um levantamento das competências efetivamente adquiridas por todos eles, no decorrer da escolaridade no ensino fundamental, em função de uma prática educativa regular das atividades físicas e psicomotoras, implementadas e que devem ter fornecido a elas aptidões, ou seja, a ação das aptidões psicomotoras cujo resultado é a disponibilidade motora.

Meios de intervenção psicomotora: música, cores, dança, dramatização, literatura, artes plásticas, relaxação,

jogo/dinâmica, apresentação, entrosamento, reflexão e aprofundamento, sensibilização, desafios e etc.

Materiais que colaboram para as experiências motoras: túneis para as crianças percorrerem, caixas de madeira, móveis, materiais que rolem e onde as crianças possam entrar, instrumentos musicais ou geradores de som (bandinhas de diversos objetos), bancos, sacos de diversos tamanhos, varinhas, bambolês, aros, semicírculos, suportes, bolas de vários tamanhos, cores, pesos, cordas, barbantes, linhas, pneus, bastões, tijolos de madeira de diversos tamanho, escadas, rampas, paralelas, pranchas de equilíbrio, giro-plano, espumas de diversas espessuras, tatames e colchonetes, espelho, ípanos, fitas, papéis, massa de modelar, argila, tintas, giz de cera, lápis de cor, pincel, cubos, jogos de encaixe, quebra cabeça e outros brinquedos, material de sucata.

Enfim, estimular atividades corporais, para além da sala de aula, propiciando experiências que favorecerão a motricidade fina, auxiliarem os alunos de ritmo normal e os de aprendizagem lenta a vencer melhor os desafios da leitura e da escrita.

Além disso, pode ser destacado o fato de que as brincadeiras e os jogos são importantes no mundo da fantasia da criança, que torna possível transcender o

mundo imediatamente disponível, diretamente perceptível. O mundo perceptível das pessoas é sempre um mundo significativo, isto é, sempre um mundo interpretado por alguém, portanto, singular e subjetivo, tal como a escrita.

A educação psicomotora nas escolas visa desenvolver uma postura correta frente à aprendizagem de caráter preventivo do desenvolvimento integral do indivíduo nas várias etapas de crescimento.

As aprendizagens da leitura e da escrita exigem habilidades tais como:

- Dominância manual já estabelecida;
- Conhecimento numérico para saber quantas sílabas formam uma palavra;
- Movimentação dos olhos da esquerda para a direita que são os adequados para a escrita;
- Discriminação de sons (percepção auditiva);
- Adequação da escrita às dimensões do papel, bem como proporção das letras e etc.
- Pronúncia adequada das letras, sílabas e palavras;

- Noção de linearidade da disposição sucessiva das letras e palavras;
- Capacidade de decompor palavras em sílabas e letras;
- Possibilidade de reunir letras e sílabas para formar palavras e etc.

Atualmente, a sociedade do conhecimento e da informação exige cada vez mais rapidez na atividade intelectual, prescindindo da atividade motora. É comum, nas escolas, crianças com distúrbios psicomotores, embora aparentemente normais, muitas vezes são incapazes de ler e escrever, apresentando vários outros problemas, que interferem no processo escolar. Pode ser até gerado por uma disfunção cerebral mínima, por um problema físico ou até mesmo emocional.

Na escola é importante que se leve em consideração os aspectos:

Socio-afetivo: favorecer uma autoimagem positiva, valorizando suas possibilidades de ação e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interage com o grupo independentemente de classe social, sexo ou etnia.

- **Cognitivo:** Acreditar que, através das descobertas e resoluções de situações, ele constrói as noções de conceitos. Enfrentando desafios e trocando experiências com os colegas e adultos, ele desenvolve seu pensamento.

- **Psicomotor:** Através da expansão de seus movimentos e exploração do corpo e do meio a sua volta. Realizando atividades que envolvam esquema e imagem corporal, lateralidade, relações tempo espaciais.

O professor não pode esquecer que o material de seu trabalho é o aluno. Portanto, não deverá preocupar-se apenas em preparar o ambiente escolar com cartazes, painéis, faixas e etc. Mas preparar-se a si mesmo, é necessário que ele conheça o aluno, torne-se seu amigo, e a partir de uma relação autêntica e de confiança propor dinâmicas que auxiliem o desenvolvimento infantil, contribuindo na capacidade de expressão e de habilidades motoras das crianças.

5 – LUDOTERAPIA E O BRINCAR

Ao falar do brincar, é necessário definir seu conceito, diferenciando-o de outras formas de comportamento. Uma possível definição do conceito de

brincar, de acordo com Kishimoto (1998), é que este se caracteriza como um comportamento que possui um fim em si mesmo, surge livre, sem noção de obrigatoriedade exerce-se pelo simples prazer que a criança encontra ao colocar em prática.

A teoria do brincar desenvolvida por Winnicott (1975) parte da consideração que a brincadeira é primária, e não produto da sublimação dos instintos. É a forma básica do viver, universal e própria da saúde, que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais. O brincar deve ser visto como uma experiência criativa, o prazer na brincadeira é a garantia de saúde de quem brinca.

Pode-se dizer que o brincar de Winnicott se situa entre os dois campos propostos por Freud relacionado, experiência dos indivíduos, um campo que se refere às experiências psíquicas, pessoal e interna de cada um, e um outro que fala da realidade externa e compartilhada socialmente. Winnicott fala de um campo intermediário, que faz a transição entre os polos freudianos, ele considera o brincar, como sendo uma ponte entre esse mundo interno e externo do sujeito.

Para Freud (1908), a criança brincando cria um mundo próprio ou rearranja as coisas de seu mundo

numa forma que lhe agrada. A criança leva seu jogo a sério e investe emoção nele.

A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catequiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetivos e situações às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o brincar infantil do fantasiar

(Freud 2006).

Freud (1920 apud HINSHELWOOD, 1992, p. 25) afirma que em seu brincar, as crianças repetem tudo o que lhes causou grande impressão na vida real e, assim fazendo, abrangem à força da impressão e, como se poderia dizer, “tornam se senhores da situação”.

A variedade de situações emocionais que podem ser expressas através de atividades lúdicas é ilimitada: por exemplo, sentimento de frustração e de ser rejeitado; ciúmes do pai e da mãe; agressividade; o prazer; ansiedade, culpa e necessidade

premente de fazer reparação. No brincar da criança, também encontramos a repetição de experiências e detalhes reais da vida cotidiana, frequentemente entrelaçados com suas fantasias (Klein 1991).

Na teoria de Klein (1991) o brincar é o meio natural de auto expressão da criança de libertar-se de seus sentimentos e problemas, da mesma maneira que, em certas formas de terapia o adulto o indivíduo desenvolve suas dificuldades falando. Propôs que desde que se fale com as crianças em sua linguagem e de forma compreensível, as interpretações dadas a elas, podem produzir um efeito profundo em seu psiquismo, proporcionando significativa melhora em sua vida social, emocional e intelectual.

Para Klein (1931) a meta é que a criança alcance, por meio do brincar na análise e de suas interpretações, o domínio da angústia que a aflige, que lhe rouba a maior parte de sua energia psíquica e lhe causa sofrimento. Ao brincar, até a criança mais pequena, procurará superar as experiências desagradáveis. Ao brincar a criança não só supera a realidade penosa, mas o brinquedo a ajuda a

dominar os medos instintivos e perigos internos, pela projeção deste no mundo exterior. A criança consegue deslocar os processos intrapsíquicos para o exterior.

Segundo Vygotsky (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse de um bebê não é para uma criança um pouco maior.

A criança satisfaz certas necessidades no brinqueado, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é fundamental conhecê-las para compreender a singularidade do brinqueado como uma forma de atividade.

Para Oliveira (1995) o comportamento de crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que se encontram. O intervalo entre o desejo e a satisfação é muito curto. Entretanto crianças um pouco maiores, em idade pré-escolar, já estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado imediatamente.

Vygotsky (1998) conclui que o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser.

Esse mundo é o brincar, entra em cena a imaginação, a qual é um processo psicológico novo para a criança. Para Vygotsky (1998), a imaginação surge originalmente da ação. Assim, podemos inverter a velha frase que afirma que o brincar da criança é a imaginação em ação, qualquer situação imaginária de qualquer brincar está incutida de normas de comportamento, ou seja, não existe brinquedo sem regras, mesmo que não seja as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras da sociedade.

Os objetos ditam às crianças pequenas o que fazer, por exemplo: uma porta, solicitam que a abram ou que a fechem. Já para as crianças maiores o que exerce maior influência são seus aspectos cognitivos e da imaginação interna.

Vygotsky (1998, p.127) no brincar a criança consegue separar pensamento (significativo de uma

palavra) de objeto, e a ação surge das ideias, não das coisas, ou objetos a sua frente. Essa separação do significado e do objeto, se dá de maneira espontânea, a criança não percebe que atingiu esse desenvolvimento mental, assim através do brinquedo, a criança começa a compreender uma definição funcional de conceitos, ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, que é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ações que hoje, a criança desempenha com a ajuda de alguém, conseguirá amanhã, fazer sozinha.

Para esse autor aprendizado e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida, e começa muito antes da escola, todas as situações de aprendizagem, que são interpretadas pela criança na escola, já tem uma história prévia, ou seja, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

O aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas.

O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado à sua relação com o ambiente sócio cultural, e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação infantil, as atividades psicomotoras visam, ao longo da escolaridade do ensino fundamental assegurar o desenvolvimento harmonioso dos componentes corporais, afetivos, intelectuais da personalidade da criança objetivando a conquista de uma relativa autonomia e da apreensão refletida no mundo que a cerca.

A educação pelo movimento na escola primária possui um papel importante não só na prevenção das dificuldades escolares, no bom desenvolvimento psicomotor, como por exemplo, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade.

A escola mantém infelizmente o caráter mecanicista instalado na Educação Infantil, ignorando a psicomotricidade também nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os professores, preocupados com a leitura e a escrita, muitas vezes não sabem como resolver as dificuldades apresentadas por alguns alunos, rotulando-os como portadores de distúrbios de aprendizagem. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas na própria escola e até evitadas precocemente se

houvesse um olhar atento e qualificado dos agentes educacionais para o desenvolvimento psicomotor.

Neuropsiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos têm insistido sobre a importância capital do desenvolvimento psicomotor durante os três primeiros anos de vida, entendendo que é nesse período o momento mais importante de aquisições extremamente significativas a nível físico. Aquisições que marcam conquistas igualmente importantes no universo emocional e intelectual.

É indispensável em todo o processo educativo um espaço e um tempo para a criança brincar e, assim se desenvolver, melhor se comunicar e se revelar. No brincar a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

Constatou-se que o brincar constitui-se um ato de suma importância no desenvolvimento humano, e com isso observa-se de uma unanimidade na obra de todos os teóricos pesquisados, pois estes revelam a importância do ato para a criança, seja qual for sua cultura.

Se enxerga o brincar atualmente como representante psíquico dos processos interiores: se a criança não brinca, é sinal que, algo acontece de errado no curso de seu desenvolvimento. O não brincar é considerado como um grito de socorro por parte da criança, indica sofrimento psíquico, e a função do analista é ajuda-lo a brincar, o tratamento psicanalítico é uma brincadeira a dois, em que o analista entra no processo de transferência e mantém uma escuta analítica.

Os que observam o comportamento infantil concordarão que o brincar se manifesta sob várias formas: escorregar, escalar, pular, chutar bola, manusear

brinquedos, imitar adultos, manipular areia, modelar, etc. O riso, o contentamento, assim como a concentração, o esforço a seriedade, e até a tensão podem revelar-se na expressão fisionômica da criança enquanto brinca, cada detalhe no comportamento, podem dar uma pista sobre o que está se passando na mente, da criança, possivelmente em conexão com o que o analista ouviu dos pais sobre as suas dificuldades.

O analista aceita a patologia, aceita o caos, e espera pacientemente o brincar criativo. Não busca coerência onde ela não existe, não organiza precipitadamente, a vivência desprotegida da sessão pensada próxima ao brincar promove o encontro do outro e promove o encontro de si mesmo, do self verdadeiro, na expressão Winnicottiana.

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sócio cognitiva para a educação infantil. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si, para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

O ideal seria que todos os educadores tivessem como alicerce para as suas atividades a psicomotricidade aplicada de forma lúdica, pois fariam com que as crianças tivessem liberdade de realizar experiências com o corpo, sendo indispensável no desenvolvimento das funções mentais e sociais. Desenvolvendo assim, pouco a pouco, a confiança em si mesma e o melhor conhecimento de suas possibilidades e limites, condições necessárias para

uma boa relação com o mundo. É interessante levar a criança a expor fatos vivenciados, com a finalidade de estabelecer uma ligação entre o imaginário e o real.

Para que haja intercâmbio entre professorXalunoXaprendizagem ou terapeutaXcriançaXaprendizagem , o trabalho da psicomotricidade e ludicidade é da mais valiosa função, por haver um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções psíquicas que são as principais responsáveis pelo bom comportamento social e acadêmico do homem.

Enfim, nesse trabalho se propõe a importância do brincar livremente para que a criança possa melhor se expressar, relacionando criança, atividade lúdica, aprendizagem, socialização, emoções e psicomotricidade. A conclusão a que se chega, é que a brincadeira propicia um amadurecimento emocional da criança e permite criar situações novas, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento psicomotor e infantil.

BIBLIOGRAFIA

AXLINE, V.M. **Ludoterapia**. Belo Horizonte. Editora Interlivros. 1972.

BOCK, Ana M. Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. Saraiva, 8ª edição 1995.

CURTSS, Sandra. **A Alegria do Movimento na Pré-escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

GINOTT, H.G. **Psicoterapia de grupo com crianças**. Belo Horizonte. Editora Interlivros. 1972.

GRUNSPUN, H. **Distúrbios Neuróticos da Criança**. 4ª edição. São Paulo. Livraria Atheneu. 1979.

GUILHERME, Jean Jacques. **Educação e Reeducação Psicomotoras**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1983.

LASSUS, Elisabeth. **Psicomotricidade- Retorno às Origens**. Rio de Janeiro: Panamed, 1984.

LE BOUCH, Jean. **Educação Psicomotora: Psicotécnica na Idade Escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

LE BOUCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre Artes Médicas. 1976/ 1982.

MEUER, A. de. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação: Níveis Maternal e Infantil**. A. de Meuer e L. Staes. Tradutoras Ana Maria Iziqque Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manoel, 1989.

OAKLANDER, V. **Descobrimdo Crianças**. São Paulo. Summus Editora. 1980.

ROGERS, C.R. **O Tratamento Clínico da Criança Problema**. 2ª edição. São Paulo. Livraria Martins, Fontes Editora.

Fonte: <http://psicologiaeeducacao.wordpress.com>

Fonte: <http://psicomotricidade.com.br>

INCLUSÃO DA ARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Talita Menezes dos Santos Duarte

O Ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.

Segundo o RCN (BRASIL, 1998) a educação infantil deve proporcionar as crianças acessibilidade cultural contribuinte para o seu desenvolver e sua interação social. De acordo com este documento a construção da identidade da criança é fundamentada no desenvolvimento

emocional, afetivo e cognitivo e somente a educação embasada na interação social contribui para este processo.

Publicado em 1998, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como objetivo ser material de natureza instrumental e didático, sendo opcional a instituição incluir por integral ou agregar a outras propostas de ensino. Composto por três volumes (volume I – Introdução, volume II – Formação Pessoal e Social, volume III – Conhecimento de Mundo).

Observam-se na terminologia utilizada pelos RCNEI termos como meio e suporte. Suporte é o material utilizado para desenvolvimento de um determinado trabalho (cartolina, isopor, etc.), e meio é o instrumento utilizado para tal finalidade (pincel, lápis, borracha, etc.), sendo estes termos específicos de conhecimento do profissional de Arte.

O educador que ministra Arte na educação infantil não possui formação na área específica,

sendo ele um professor polivalente, ou seja, com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI o professor polivalente deve ter conhecimento de conteúdos diversos, que vão desde cuidados básicos essenciais até conteúdos específicos do conhecimento, contendo uma formação profissional bastante ampla. (BRASIL, 1998).

A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador polivalente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas práticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da

realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.

Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como “linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente” (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos espectadores.

Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.

Segundo o Referencial o ensino de Arte deve ser articulado e embasado nos seguintes dados:

- Fazer artístico: produção de trabalhos de arte realizados pelas crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento

de um percurso de criação pessoal;

- **Apreciação:** observação das obras, articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver, por meio de observação, reflexão e prazer, o reconhecimento, a análise e a identificação de obras de arte e de seus produtores;
- **Reflexão:** considerada tanto no fazer artístico como na apreciação. É um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor, no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, V. III P. 91).

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem da Arte e sensível ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil têm a obrigação de garantir por meio de práticas

educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.

O documento orienta os educadores da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades das crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estruturá-la.

De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de

diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.

Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apropriação do conhecimento referente à Arte por várias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e discussões. Este ensino favorece o entendimento de elementos ligados a obras, exigindo um esforço do indivíduo relacionado nesse processo pedagógico.

É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Art. 2º “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tais fatos levam ao

entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

Arte Segundo os PCN's

Para Paulo Freire (1996) ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de produzir e construir. O autor defende que estas capacidades só podem ser adquiridas com o envolvimento de todos no processo prático da educação, buscando algo consciente e concreto de envolver a sociedade no entendimento de criação e numa prática educacional positiva para este desejado processo.

Os PCN's consideram fundamentais a polivalência das linguagens no currículo escolar. No documento PCN de Arte considera princípio de formação para cidadania não apenas o teatro mais outras linguagens artríticas, a dança, a música e artes visuais. Argumentam que a polivalência de linguagens é essencial no currículo escolar. A

instituição de ensino tem como responsabilidade decidir qual modalidade artística irá trabalhar qual momento mais adequado para desenvolver o estudo e o tempo de cada uma das atividades curriculares

Segundo o PCN de arte, o educador deve capacitar seus alunos de maneira que possam dominar com mais qualidade as linguagens artísticas, na realização de trabalhos individuais ou em grupos com autonomia. De acordo com o documento as crianças irão adquirir o saber artístico ao desenredar proposições e argumentos pessoais relacionados a teoria e a prática já adquirida e construída. Assim como também eles reconhecerão com mais percepção que existe apresentação do contexto histórico social e assinatura pessoal nos trabalhos artísticos

Para os PCN cabe ao educador o auxílio aos alunos para que possam identificar o posicionamento de comunidade no contexto de produção cultural, com posicionamentos, interpretações e comparações das variadas

produções artísticas da região, e de outras regiões. Com essas informações as crianças passam a estabelecer conexões entre os trabalhos na escola e a cultura extraescolar.

O PCN aponta que as instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 3 anos devem garantir oportunidades para que as mesmas sejam capazes de:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95).

Para as crianças de 4 a 6 anos devem aprofundar e ampliar os conhecimentos obtidos anteriormente e gerar oportunidades para que possam:

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95)

A partir da didática do teatro a criança pode ter um desenvolvimento mais significativo. É na escola que a criança é estimulada a explorar e conhecer o mundo, se socializar com outras crianças e aprende a compartilhar e dividir seus

brinquedos e a atenção das pessoas com as quais convivem e também aprendem a conviver com a diversidade. Diante desses argumentos é importante que a escola tenha uma proposta de ensino que desenvolva a atividade teatral como instrumento de desenvolvimento da criança na sociedade e por esse meio despertar na criança um olhar de cidadão consciente e crítico. Nesse sentido o teatro tem importante destaque na formação da identidade da criança enquanto aluno, e segundo Os PCN' de Artes:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa

que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN: Arte, P. 84).

Arte e o Trabalho do Professor Pedagógico

O processo pedagógico direciona a técnica de aprendizagem, portanto estuda métodos de ensino em todos os aspectos práticos e operacionais. Segundo Libâneo (1994, P. 26) cabe ao processo pedagógico “converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer, os vínculos entre ensino e aprendizagem”.

O processo pedagógico é o caminho que se percorre, para dirigir, estimular e encaminhar o que se aprende para o desenvolvimento e formação do indivíduo quando aluno. Por isso conhecer o processo pedagógico e sua prática é necessário para desenvolver e usar a arte cênica em sala de aula.

Nas instituições de ensino, os professores quando em salas de aula compõem suas práticas pedagógicas de maneira particular. Sendo estas condutoras do cotidiano onde se insere todas as rotinas e momentos componentes de fazeres diário. O educador ao usar na sua prática pedagógica a Arte Cênica estará estimulando o aluno o desejo do conhecimento e do aprendizado. Neste contexto Roverbel (1997) destaca que:

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (Reverbel 1997, P. 25).

Diante desta conjuntura, unir a prática pedagógica e a didática no uso de Arte Cênica nas salas de aula da educação infantil contribui para

desenvolver e proporcionar novas experiências aos alunos. E se uso do teatro for como ação didática e instrumento educacional pode-se atingir os objetivos no campo afetivo, no campo da motricidade e da cognição.

Diante desses fatos a prática de jogos teatrais nas escolas desenvolve processo de aprendizagens contribuintes para formação de indivíduos autônomos, conciliados pela experiência grupal e pensamentos dramáticos. A criação coletiva existente no jogo teatral é importante para formar um indivíduo de consciência crítica.

Com ênfase na ludicidade existente na prática pedagógica contribui para mudar a didática e sair da rotina em sala. O uso da arte cênica como mediação pedagógica diversifica as ações correntes nas aulas e isso auxilia no despertar de interesse do educando para o conhecimento.

O novo educador é aquele que encara a educação como problematização. A educação

assim encarada é aquela que propicia desenvolver nos alunos o seu poder de captação e compreensão do mundo como realidade em processo, pensando-o e a si mesmo, sem dicotomia este pensar da ação. A prática educativa problematizada a propõe aos homens a sua própria situação como um problema (um desafio) a ser encarado, visando à transformação. (CANDAU 2011 P. 102).

Segundo Candau (2011, P 103) esse novo educador “reconhece o seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo-a através de sua práxis”. Assim sendo o educador estará oportunizando uma educação perspicaz em que o aluno possa refletir sobre sua capacidade com o mundo e com sua realidade.

Ao utilizar brincadeira em suas práticas o professor proporciona ao mesmo tempo aprendizado e momentos de prazer, pois a brincadeira ajuda a desenvolver a criança onde o lúdico e o jogo são bases importantes na

aprendizagem. Por meio destas atividades o aluno participa ativamente no procedimento de ensino-aprendizado, com este método o professor motiva e coloca o aluno em situações diversas onde ele pode pesquisar e experimentar, conhecendo assim suas habilidades e seus limites, então em sua prática não pode haver burocracia. Para Candau (2011, P. 28) “prática educativa não poderá ser de forma alguma, uma prática burocrática”. Ela tem que ser uma ação comprometida ideológica e afetiva. Não se pode fazer educação sem paixão.

Pode se considerar que o gosto pela docência é a melhor arma para atuar na prática nas salas de aula, pois neste processo interpessoal de ensino o docente usará uma aproximação ou abordagem mais intelectual e humanista.

Essa abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de

aquisição de atitudes tais como:
calor, empatia, consideração
positiva incondicional.
(CANDAU, 2011 p. 14).

Ao considerar a realidade do aluno em suas reflexões didáticas o docente deve encarar como ponto de partida o local e o meio em que o aluno vive para apresentar aos alunos um conhecimento efetivo e real de outras realidades e culturas e com isso refletir sobre a sua realidade.

Adaptar o conteúdo à criança pobre não significa dar a ela apenas uma parte, mas inventar maneiras de ensinar-lhe tudo, de outro jeito, com outro ritmo, em outra sequência, organizando e reorganizando o material que ela precisa dominar sempre que for preciso. (CANDAU, 2011, P. 104).

Portanto conclui-se que a prática pedagógica é um instrumento no que se dizem estratégias de ensino, de questões relacionadas a metodologias e métodos de aprendizagem

agregando a este contexto a uma breve reflexão sobre a escola atual e os novos conceitos no ensino-aprendizagem, despertando uma auto reflexão em como transformar o conhecimento em Arte, e as novas maneiras de oferecer acessibilidade ao conhecimento para seus alunos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **O fetichismo na musica e a regressão da audição**: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel. **História de Fantoques**. (2007). Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoques/>> Acesso em: 14 julho 2016.

ARAÚJO, Paulo. **Personagens na palma da mão**. (2009). Disponível em:

<<http://novaescola.org.br/arte/prática-pedagogica/personagens-palma-mao-429709.shtml>> Acesso em: 14 julho 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação Contemporânea**. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. **Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BORBA FILHO, Hermilio. **Fisionomia e espírito do mamulengo**: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**, in: Barbosa, A.M.T. (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. **O ensino de arte nas escolas**, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, **A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil**; 2009; disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezica-da-Paixao-Cruz.pdf>> Acesso em: 08 julho de 2016.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. **Teatro na escola: proposta para a educação moderna**. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/monographia>. Acesso em: 11 de junho de 2016

DUARTE JR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7ªed. Campinas: Papyrus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia de ensino de arte**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. **Fantoche & Cia**. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: **De tramas e fios: um ensaio sobre música e**

educação. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, F.C. **O Professor de Arte:** Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola pública paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. **Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna.** In: Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Maíra. **O teatro, a escola e o jovem espectador.** In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas.** 8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. **Um universo sonoro nos envolve.** In: FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos.* Campinas. Ed. Papyrus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. **Quem quer brincar? “põe o dedo aqui, que já vai fechar”.** In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.;

MORENO, G, L (Orgs). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos.** Londrina: Humanidades, 2008.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. **Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido.** Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf> Acesso em: 12 julho 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2007.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

REGIANI, Rosana Silvia Borba; **Arte Cênica na Educação Infantil;** Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-na-educacao-infantil>> Acesso em: 11 de julho de 2016.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1997

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação,** III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVEIRA, Tejada da Silveira. **Teatro na escola**: Possibilidades de uma “prática educativa-crítica”. Acesso em: 20 de maio 2009.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Juliana Barbachã; **A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança**. (2014). Disponível em:

Altas Habilidades, Superdotação e Dupla Excepcionalidade: Contribuições Teóricas e Possibilidades

Tatiana Soares Pereira

RESUMO

De acordo com a legislação brasileira estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação são público alvo da Educação Especial. Esses educandos demandam grande preocupação por parte de educadores e gestores no que diz respeito à inclusão e atendimento das necessidades educacionais especiais, entretanto a temática da Dupla Excepcionalidade ainda é pouco debatida. A Dupla Excepcionalidade pode ser definida como a ocorrência de Altas Habilidades/Superdotação em uma ou mais áreas do conhecimento associada a uma deficiência, um transtorno global do desenvolvimento ou distúrbio de aprendizagem. O presente estudo teve o objetivo de analisar a possibilidade de coexistência entre Altas Habilidades/Superdotação e outras condições do desenvolvimento humano. Sendo assim, estudantes superdotados não são reconhecidos e atendidos por suas potencialidades, permanecendo na invisibilidade. Para que se

possa modificar essa realidade será necessário investimento em formação continuada bem como mais estudos sobre essa temática.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) considera como Público Alvo da Educação Especial (PAEE) os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No cenário educacional brasileiro os educandos em condição de deficiência demandam grande preocupação por parte de educadores e gestores escolares, sobretudo pela frequente necessidade de alta intensidade de apoios para atender suas necessidades educacionais especiais. Contudo, em outra direção, tal preocupação ainda é pouco debatida nas escolas ao tratarmos da temática das Altas Habilidades/Superdotação, especialmente pelo recorrente ideário de mitos, falta de conhecimento sobre o assunto e identificação dessa parcela de educandos nas salas de aula.

Nas últimas décadas são muitos os avanços ocorridos no âmbito legal que norteiam o

atendimento educacional especializado para o PAEE. Assim, na perspectiva da inclusão escolar, esse estudante deve frequentar a sala de aula comum, e para além desse acesso deve ser inserido, em contraturno, em atendimentos que complementam e/ou suplementam o processo educacional (BRASIL, 2004; 2008; 2013; 2015).

De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) o estudante com altas habilidades/superdotação apresenta um potencial elevado em qualquer uma das áreas, a saber: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, de modo isolado ou combinado. Ainda, apresenta elevada criatividade e envolvimento com a tarefa nos campos de seu interesse, logo uma possível coexistência das altas habilidades/superdotação com outra condição humana, como deficiência, transtorno do desenvolvimento e transtorno de aprendizagem não deve ser ignorada. A Dupla Excepcionalidade ou Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais (DNEE) ocorre quando um estudante apresenta Alta Habilidade/Superdotação em uma ou mais áreas do conhecimento humano e, por outro lado apresenta algum transtorno, deficiência ou distúrbio de aprendizagem. No âmbito da educação há uma grande preocupação com o estudante que tem o nível de aprendizagem abaixo do esperado para idade e série, e o estudante deficiente é atendido para que se

normalize ou fique o mais próximo da norma. Consequentemente, dificilmente esses estudantes serão reconhecidos pós suas habilidades ou potencialidades, permanecendo na invisibilidade, atendidos por sua deficiência ou transtorno, entretanto as habilidades superiores podem ser identificadas em estudantes sejam eles deficientes ou não. Sendo assim, a inaptidão da operacionalização do que é previsto em legislação no que diz respeito às Altas Habilidades/Superdotação somada a ausência de formação e de um olhar sensível por parte do professor da sala de aula regular acarreta em prejuízos não somente na identificação, mas também no atendimento do estudante alto habilidoso.

Estudos realizados sobre essa temática são escassos e não há teoria específica que explique o assunto, porém esse tema vem se tornando uma área de grande interesse científico com potencial para a melhor compreensão do estudante deficiente, pois não se pode descartar a possibilidade de que um aluno com deficitário desempenho associado a uma deficiência possa ser alto habilidoso em alguma área do conhecimento humano.

2.OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo analisar a concepção da possibilidade de coexistência entre Altas Habilidades/Superdotação e outras condições do desenvolvimento humano.

3. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008) são aqueles que: [...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

Esta definição tem como base conceitos da Teoria de Superdotação dos Três Anéis, teoria desenvolvida por Renzulli a partir da concepção de superdotação como algo que se desenvolve em algumas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias.

Renzulli (2014) traça uma visão geral da concepção dos três anéis da superdotação a partir do comportamento superdotado em que três dimensões do potencial humano se interagem: a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade, partindo da interação entre personalidade e fatores ambientais externos.

Conforme Renzulli (2014) a habilidade acima da média define-se em duas formas: a Habilidade Geral e a Habilidade Específica. A primeira trata-se de uma habilidade relacionada à inteligência geral, a capacidade de processar informações, representada pelo raciocínio verbal e numérico, pelas relações espaciais, pela memória e pela fluência do vocabulário. No contexto escolar essa habilidade é mais valorizada pois é uma habilidade que pode ser medida por testes de inteligência e de aptidão. Já a Habilidade Específica restringe-se na capacidade de execução, com destreza e desempenho uma técnica ou atividade especializada. Muitas habilidades específicas não são facilmente medidas por testes de inteligência e aptidão, por esse motivo devem ser analisadas por meio de uma observação cautelosa realizada por profissionais experientes.

Segundo Renzulli (2014) o comprometimento com a tarefa é uma forma de motivação refinada e concentrada, trata-se de uma energia que desencadeia em uma ação em área ou tarefa específica, essa dedicação intensa geralmente é associada à perseverança, persistência, grande esforço, autoconfiança na capacidade de desenvolver uma tarefa ou trabalho importante aplicado à área de interesse. Essa motivação pode ser intrínseca, quando a pessoa se

sente autodeterminada e realiza tarefas para atender a necessidade de sentir-se autônoma e competente, ou extrínseca, causada por fatores externos como forma de recompensa, mas que reforçam o sentido da motivação intrínseca, própria do superdotado, que desenvolve a habilidade de envolvimento com o problema por um período extenso de tempo para a realização de um trabalho que lhe interesse.

Ainda conforme Renzulli (2014) o terceiro grupamento de traços humanos da concepção dizem respeito à Criatividade, que se manifesta pela originalidade de pensamentos, flexibilidade, abertura a novas experiências, abordagens inovadoras que não partem de convenções e procedimentos usuais preestabelecidos. O autor (RENZULLI, 2014) destaca a importância da subjetividade na mensuração por meio de procedimentos cuidadosos para a análise desse grupamento.

Essas três dimensões do comportamento humano ocorrem em dinâmica interação, Virgolim (2012) pontua que nenhum dos traços é mais importante ou acontecem na mesma quantidade e sim que podem estar presentes em maior ou menor grau dependendo da tarefa, sendo assim, programas específicos atenderiam a necessidade dos educandos acordando com a educação em uma perspectiva inclusiva.

A superdotação pode ser discriminada em dois tipos, a do tipo acadêmica e a do tipo produtivo – criativa, ambas são importantes e podem interagir entre si. O tipo acadêmico é aquele que facilmente é mensurado por testes de inteligência e aptidão, estudantes desse tipo demonstram melhores competências nas habilidades lógico – matemática e linguística, processam a informação do todo para as partes, são capazes de adquirir, memorizar e recuperar conteúdos como estratégia de aprendizagem. Possuem pensamento convergente, produzindo de forma lógica a partir do processamento de uma informação, são consumidores de conhecimento, aqueles que têm excelentes notas na escola, uma vez que as avaliações são feitas via inteligência linguística e lógico – matemática. Por razão de serem consumidores de conhecimento, poucas horas de estudo são necessárias para que se obtenha uma boa nota. Costumam ter interesses muito específicos e tendem a isolar-se, muitas vezes são rejeitados e rotulados como nerd ou CDF (RENZULLI, 1986a, apud BARRERA; FREITAS; REIS, 2014, p. 2).

A Superdotação produtivo-criativa é aquela em que o envolvimento e a atividade humana são responsáveis por desenvolver ideias e produtos originais, produzidos para ter impacto em um público-alvo. Diferencia-se da superdotação

acadêmica por sua capacidade criativa de produção original de qualidade, estudantes do tipo produtivo criativo são produtores de conhecimento, utilizam o pensamento para produzir novas ideias e produtos inéditos. Apresenta interesses específicos e despende de grande esforço para trabalhar em áreas de relevância pessoal, geralmente seus interesses não são atendidos na escola, o que muitas vezes leva o aluno à falta de rendimento e dispersão. O pensamento divergente oportuniza explorar diferentes formas de resolução de um problema, o aluno produtivo-criativo é aquele que vai formular várias ideias e combinações de ideias para chegar a uma solução, geralmente são questionadores, imaginativos e inventivos (BARRERA; FREITAS; REIS, 2014).

A criatividade, um dos traços da concepção de superdotação no modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2014) é a dimensão do comportamento superdotado que está mais presente na superdotação produtivo-criativa, o que muitas vezes gera dificuldade na percepção dos outros dois traços: comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média. Além da probabilidade de apresentarem altos e baixos nas suas produções, o aluno produtivo-criativo tende a ter seu desempenho específico em um determinado domínio em um momento determinado, o que torna a identificação mais

difícil, pois pode passar despercebido aos olhos de professores menos atentos às manifestações criativas de seus alunos¹ (RENZULLI, 2004 apud BARRERA; FREITAS; REIS, 2014, p. 11). Partindo dessa dissecação pode-se desmistificar a condição de “gênio” do aluno superdotado, por meio de uma análise subjetiva e criteriosa sobre as três dimensões do comportamento: a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade (RENZULLI, 2014).

4. Dupla Excepcionalidade

Desde o Renascimento pessoas com deficiência são tolhidas de expressar suas potencialidades em detrimento de suas desvantagens, a dificuldade de compreender a singularidade de um indivíduo como um direito e a aceitação à diversidade, prejudicam o reconhecimento de que um estudante deficiente possa apresentar Altas Habilidades/Superdotação. Esses educandos muitas vezes contemplados nos programas de atendimento educacional especializado, são atendidos apenas nas suas deficiências e não nas potencialidades e talentos que apresentam (PÉREZ, 2003).

Conforme Rafante e Lopes (2009) a terminologia “excepcionais” foi introduzida no Brasil pela educadora russa Helena Antipoff em 1935, que propôs a criação de instituições para

atender crianças deficientes: a Sociedade Pestalozzi (1932), o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940), a educadora usou o termo excepcionais para referir-se às crianças que apresentavam deficiências e também às crianças que apresentavam uma inteligência considerada acima do normal em determinadas áreas do conhecimento humano.

Partindo desta premissa, Alves e Nakano (2015) definem dupla excepcionalidade como a ocorrência de alta habilidade em determinada área do conhecimento associada a coexistência de uma deficiência, um transtorno global do desenvolvimento ou distúrbio de aprendizagem.

De acordo com Alves e Nakano (2015) a coexistência entre Altas Habilidades/Superdotação e a Síndrome de Ásperger é frequentemente encontrada, muitas vezes baseada no senso comum, sem base científica, possivelmente em virtude de a inteligência acima da média ser um traço observado em alguns indivíduos com Síndrome de Ásperger. A interação social comprometida e padrões repetitivos de comportamento, de atividades e de interesses são características de indivíduos com Síndrome de Ásperger, já o desenvolvimento da linguagem não apresenta atrasos significativos. São as dificuldades em mudanças de rotina e

compreensão de abstrações que não os permite estabelecerem conexões significativas.

Para Silveira (2014) a frequência com que são encontradas crianças com Síndrome de Ásperger que são consideradas crianças com Altas Habilidades/Superdotação se dá por algumas características semelhantes em ambas, como o domínio em assuntos específicos, capacidade de memorização e vocabulário rico. As características de superdotação em crianças com Altas Habilidade/Superdotação associadas à Síndrome de Ásperger são estabelecidas de maneira complexa, o que muitas vezes dificulta o diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação nessas crianças, pois as características das Altas Habilidades/Superdotação podem ser anuladas pelas características da Síndrome de Ásperger, constituindo a invisibilidade da superdotação nessas crianças.

Segundo Benito (apud Silveira, 2014, p. 31) crianças com Altas Habilidades/Superdotação associada à Síndrome de Ásperger diferenciam-se das que só apresentam Síndrome de Ásperger por seu nível intelectual, pois são crianças que apresentam leitura precoce e com compreensão, aprendem com facilidade conceitos abstratos e complexos, possuem memória avançada, não compartilham sentido de humor, não apresentam intuição social, por isso há dificuldade em ter

empatia para com as pessoas e apresentam uma base de conhecimento extensa e complexa. Dessa forma, diferenciar e compreender a coexistência entre as Altas Habilidades/Superdotação e a Síndrome de Ásperger, desmistifica a afirmação de que toda criança com Síndrome de Ásperger apresenta inteligência acima da média e traz a luz da visibilidade crianças com Síndrome de Ásperger que apresentam características de Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo Alves e Nakano (2015) o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade caracteriza-se pela dificuldade de atenção concentrada, dificuldade de controle dos impulsos e dificuldade em controlar a atividade motora. Apresenta-se em três grupos: Desatenção, Impulsividade e Hiperatividade, distintos ou combinados. Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade são agitados, distraídos, impulsivos e desorganizados, comportamentos que também podem ser apresentados por alunos com Altas Habilidades/Superdotação devido a fatores emocionais relacionados à frustração ou porque o contexto do ambiente em que está inserido foge da sua área de interesse, esses fatores podem ocasionar equívocos na caracterização tanto das Altas Habilidades/Superdotação quanto do Transtorno.

Ainda conforme Alves e Nakano (2015) a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade são principais focos de investigação na obtenção de diagnóstico, vale ressaltar a importância desses comportamentos em determinados contextos até para diferenciá-los ou considerá-los coexistentes.

Os indivíduos com Dupla Excepcionalidade entre as Altas Habilidades/Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentam características semelhantes como a impulsividade, a sensibilidade apurada com relação à estímulos do ambiente, curiosidade intensa, comportamentos exagerados e dificuldades em adaptar-se a novos ambientes. O desempenho criativo, o pensamento divergente e a memória verbal podem constituir grandes diferenciais de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação associada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Essas características deverão ser observadas detalhadamente no processo avaliativo para que comportamentos semelhantes não sejam atribuídos somente ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade consistindo na invisibilidade das Altas Habilidades/Superdotação consequentemente da Dupla Excepcionalidade (BUDDING e CHIDEKEL, 2012 apud ALVES; NAKANO, 2015, p. 352).

Com relação aos Transtornos de Aprendizagem, de acordo com Alves e Nakano (2015) são dificuldades na aprendizagem, caracterizadas pelo desempenho abaixo do esperado para a idade/série, que por sua vez não são explicados por deficiência ou transtornos mentais e neurológicos. Transtornos de Leitura (dislexia), Transtornos Específicos de Matemática (discalculia) e Transtorno de Escrita (disgrafia), são nomenclaturas utilizadas para os distúrbios de aprendizagem. No ambiente escolar são crianças que apresentam comportamentos característicos que propiciam considerá-las como desleixadas e desorganizadas, além de não concluírem atividades relacionadas à leitura, escrita ou aritmética, pois necessitam de um tempo maior para a realização das tarefas.

As crianças com Altas Habilidades/Superdotação associada a um Transtorno de Aprendizagem apresentam alta criatividade, vocabulário avançado, boa percepção moral e ética, pensamento abstrato, bom processamento visual, motivam-se com tarefas que demandam resolução de problemas nas áreas não acadêmicas, porém apresentam autoconceito negativo (ALVES; NAKANO, 2015).

A percepção visual – espacial geralmente é destacada em uma pessoa disléxica, essa capacidade de pensar tridimensionalmente pode

comprometer a visualização das letras, por outro lado, conseguem perceber uma forma no espaço a partir de ângulos diferentes, superdotados disléxicos pensam principalmente em imagens, não em palavras, o que potencializa a criatividade a níveis elevados. Entretanto esses talentos muitas vezes são ocultados diante dos déficits que a criança apresenta devido sua dificuldade na aprendizagem da leitura (TAUCEI, 2015).

Conforme Sales (apud Rangni e Costa, 2014, p. 2014) a Deficiência Auditiva pode ser compreendida como capacidade de percepção de sons não funcional na vida comum, pessoas com deficiência auditiva são aquelas que apresentam comprometimento na percepção de sons e que atingem algum grau de funcionalidade, seja com ou sem prótese auditiva. A inclusão de alunos com Deficiência Auditiva é debatida, porém há entraves em sua operacionalidade, pois posições contrárias à inclusão de surdos defendem que as classes comuns não atendem satisfatoriamente a diversidade linguística e que as propostas pedagógicas focam o atendimento à incapacidade e não ao potencial do aluno com Deficiência Auditiva.

Rangni e Costa (2014) embasados no Education Resource Information Center (2007) descrevem as características do aluno com duplicidade de necessidades educacionais

especiais e perda auditiva como: leitura precoce, habilidade de fala, boa memória e raciocínio, domínio de ideias e interesses variados, habilidade em resolver problemas em alto nível de proficiência e engenhosidade, porém podem apresentar atraso em conhecimento de conceitos, as autoras afirmam ainda que se esses critérios mencionados podem indicar a Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais, não deveriam existir dificuldades em se enquadrar “o indivíduo Surdo no patamar de altas habilidades” (RANGNI; COSTA, 2014, p. 07), as autoras afirmam ainda que a escassez de programas para atendimento ao aluno superdotado, bem como a falta de formação de professores prejudicam o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação em alunos com alguma deficiência, o que configura a negação do direito ao desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

A Deficiência Visual, compreendida pela cegueira e baixa visão segundo Rangni e Costa (2016) podem ser destacadas por dois conceitos, a saber: acuidade visual e campo visual, a primeira compreendida como capacidade de discriminação de forma, medida por apresentação de linhas, símbolos e formas em diversos tamanhos, o segundo é a capacidade de visão de determinada área medida a partir da fixação do olhar.

O potencial de visão de pessoas cegas pode ser classificado em cegas congênitas, que apresentam cegueira ao nascer ou logo após o nascimento e cegueira adquirida que são pessoas que ficaram cegas depois do primeiro ano de vida, é possível que tenham enxergado com dificuldades até então, somente recebendo informações visuais que contribuíram com a formação de estruturas mentais com base na visão (LEONHARDT, 1992 apud RANGNI e COSTA, 2016, p. 1985).

Rangni e Costa (2016) referenciando Barraga (1985) retratam o potencial de aprendizagem de pessoas cegas e com baixa visão, as primeiras leem textos impressos auxiliadas de equipamentos e recursos didáticos, já as segundas necessitam da utilização do sistema Braille, pois a percepção de luz é insuficiente para a obtenção de conhecimentos por meio visual. Complementando, a autora referenciada, embasada em Bruno (2001), descreve ainda o potencial de aprendizagem de pessoas cegas por meio de seus sentidos subsecivos como a audição, o tato, o olfato e o paladar. Assim, não deve ser descartada a importância de proporcionar diferentes tipos de aprendizagem a partir da utilização de todos os sentidos.

A escassez de literaturas sobre Altas Habilidades/Superdotação e a coexistência com a

Deficiência Visual pode ser associada à dificuldade de mensuração para identificar capacidades superiores, no entanto em testes de escala verbal esses indivíduos têm apresentado resultados altos em fluência, originalidade e flexibilidade verbal. Contudo alguns impedimentos são encontrados na identificação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e Cegueira, quais sejam: desconhecimento de pais e professores quanto a Dupla Excepcionalidade, falta de identificação e inclusão em programas de atendimento, inapropriedade dos métodos de identificação e limitação de recursos para programas educacionais que atendam esse público (STARR, 2003 apud RANGNI; COSTA, 2016, p. 1987).

Estudos realizados por Alencar e Guimarães (2012), Vieira e Simon (2012) e Silveira (2014) procuram estabelecer relações entre Altas Habilidade/Superdotação e a Síndrome/Transtorno de Ásperger; Alves e Nakano (2014) apresentam em sua pesquisa a discussão sobre a presença das Altas Habilidades/Superdotação na Síndrome de Ásperger, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e nos Transtornos de Aprendizagem; Taucei (2015) trata dos impasses e possibilidades na interação social de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia; Rangni e Costa (2014) abordam um estudo sobre

Altas Habilidades ou Superdotação em pessoas com perda auditiva, ainda discorre sobre as políticas públicas e a necessidade de atendimento na Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais; Rangni e Costa (2016) estabelecem a reflexão sobre as Altas Habilidades/Superdotação e a Deficiência Visual e a necessidade de atendimento educacional especializado.

Segundo Alencar e Guimarães (2012) muitos avanços já aconteceram com relação à avaliação, identificação e atendimento ao estudante superdotado, nota-se que já existe uma preocupação no que diz respeito ao reconhecimento de que um estudante com uma deficiência no campo intelectual, sensorial ou de comunicação pode ter um elevado potencial, porém esse tema ainda apresenta escassez de estudos e pode ser considerado como uma área de pesquisa em potencial para a melhor compreensão dos estudantes deficientes e suas necessidades educacionais especiais, pois o mito de que o estudante superdotado é um gênio perpetua no senso comum da atual sociedade dificultando o entendimento de que um estudante com uma limitação associada a uma deficiência ou distúrbio não possa ser alto habilidoso.

A concepção de Superdotação, segundo os conceitos da Teoria da Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 2014), se desenvolve em

algumas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias, logo as três dimensões do comportamento humano ocorrem em dinâmica interação, em maior ou menor grau de acordo com o momento e a circunstância.

A criatividade, um dos traços do comportamento superdotado, está mais presente na superdotação produtivo-criativa, esse aluno pode apresentar altos e baixos em suas produções o que dificulta a identificação, passando despercebido do olhar do professor menos atento. Nessa direção Barrera, Freitas e Reis (2014) apontam que o superdotado produtivo-criativo não tem os seus interesses atendidos na escola, o que induz o aluno à apatia, dispersão, falta de rendimento ou hiperatividade.

De acordo com Silveira (2014) Dupla Excepcionalidade em uma criança com Síndrome de Ásperger se estabelece de maneira complexa e que as características de Altas Habilidades/Superdotação podem ser anuladas pelas características do transtorno, diferenciar e compreender ambas as condições do desenvolvimento humano trazem à luz da visibilidade crianças com Síndrome de Ásperger que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Concordando com a afirmativa de que as Altas Habilidades se constituem na invisibilidade, Alves e Nakano (2015) asseveram que alunos

superdotados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentam características como a impulsividade, sensibilidade apurada, curiosidade e comportamento exagerado, que se aproximam muito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, logo, um equívoco na identificação e diagnóstico impossibilitam um atendimento assertivo a esse público.

Com relação aos Transtornos de Aprendizagem, Alves e Nakano (2015) afirmam que crianças com esses diagnósticos são consideradas desleixadas e desorganizadas, além de não concluírem suas atividades, estão sempre aquém da sala.

No caso da Dislexia em específico a percepção visual destacada compromete a visualização das letras, porém pode contribuir para níveis elevados de criatividade, contudo muitas vezes esse talento é negligenciado diante dos déficits na aprendizagem.

Tratando-se de Deficiência Visual e Auditiva, Rangni e Costa (2014) e Rangni e Costa (2016) afirmam que a falta de conhecimento de pais e professores sobre a Dupla Excepcionalidade, a inapropriedade dos métodos de identificação e a falta de identificação e inclusão em programas de atendimento, dificultam e

impedem a identificação e atendimento, para os autores é importante destacar a importância de proporcionar diferentes tipos de aprendizagem a partir da utilização de todos os sentidos.

Diante do exposto, faz-se importante retomar a PNEEPI (BRASIL, 2008) que refere o estudante com Altas Habilidades/Superdotação aquele que apresenta potencial elevado nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, combinada ou isoladamente. Logo, descartar a possibilidade de Dupla Excepcionalidade configura a negação do direito ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades desses educandos.

Segundo Renzulli (2014), o propósito da educação do superdotado é fornecer o máximo de oportunidades para o desenvolvimento de potenciais e para a autorrealização, assim como aumentar a quantidade de produtores de conhecimento que solucionem problemas da civilização contemporânea. As práticas escolares não correspondem a esses propósitos e acabam por tornarem-se ambientes excludentes. Vale ressaltar a orientação da PNEEPI para os sistemas de ensino, que devem “organizar condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças”

(BRASIL, 2008, p. 13) de modo que atenda às necessidades educacionais de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada na concepção de direitos humanos, partindo da premissa de que igualdade e diferença são valores indissociáveis os documentos legais que norteiam a Educação Especial partem de um movimento pela educação inclusiva, deixa claro a proposta de uma educação para todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação.

Neste sentido, a referida legislação considera como PAEE os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. Analisando sobre a inclusão escolar desse público, os educadores e gestores escolares expressam grande preocupação no atendimento às necessidades educacionais especiais. Contudo, a temática Altas Habilidades/Superdotação ainda é pouco debatida nas escolas, principalmente pelo mito que permeia no senso comum, pela falta de conhecimento sobre o assunto e de identificação desses educandos na escola.

Assim, infere-se que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação não são reconhecidos e atendidos por suas habilidades ou

potencialidades, permanecendo na invisibilidade, atendidos por sua deficiência ou transtorno, no entanto habilidades superiores podem ser identificadas em estudantes deficientes ou não.

Diante de tal dissecação é possível inferir que há a necessidade de investimento em formação continuada e de maior conhecimento científico por parte de profissionais que atuam diretamente na educação.

A revisão de literaturas sobre o assunto contribui para a reflexão sobre a importância do reconhecimento da Dupla Excepcionalidade, bem como demonstra a necessidade de mais estudos sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/TmdXN6>>. Acesso em: 25 Jul /2016.

BARRERA, S. G. P.; FREITAS, S. N.; REIS, V. L. dos. A Tipologia das Altas Habilidades ou Superdotação. São Paulo: AVA Moodle [Edutec]. 2014. Acesso Restrito. Disponível em: <<https://goo.gl/v0203O>>. Acesso: em: 04 Mar 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP,2008A. Disponível em: <<https://goo.gl/ZTWQIt>>. Acesso em: 11 Jul 2016

DEL MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A. de C. Instrumentos e Técnicas da Pesquisa. São Paulo: AVA Moodle [Edutec] 2014. Acesso Restrito. Disponível em: <<https://goo.gl/9XKrPE>>. Acesso em: 02 Abr 2017.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. S. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de asperger: contribuições teóricas. Amazônica. Manaus, v. 10, n. 3, p. 95-108, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/S4w5Fr>>. Acesso em: 11 Jul 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o se atendimento. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/49Rbxi>>. Acesso em: 27 Mar 2017.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 9, n. 33, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Olxmjh>>. Acesso em: 27 Mar 2017.

RANGNI, R.A.; COSTA, M.P.R. Altas Habilidades ou Superdotação e perda auditiva: Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais e Políticas Públicas. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr., 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/CyTTXq>>. Acesso em 17 Abr 2017.

_____. Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: Duplicidade de necessidades educacionais especiais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, V. 11, n.

4, p. 1979-1993, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/AlkA2C>>. Acesso em: 15 Abr 2017.

RENZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. IN: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007

TAUCEI, J. R. Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Disponível em: <<https://goo.gl/FvQFEf>>. Acesso em: 28 Jul 2016.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Ásperger. Educação Especial, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 43, p. 319-332, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/qZpTHx>>. Acesso em: 14 Jul 2016.

VIRGOLIM, A. A Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em uma Perspectiva Inclusiva. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Org.). Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Vera Lucia Fidelis Alves

Sabemos que o uso da tecnologia na escola não vai resolver os problemas da educação mas para o autor Alonso (1998), os problemas que a educação vem enfrentando são de natureza social, política, ideológica, econômica e cultural, e com isso o professor não pode como educador deixar de utilizar as novas tecnologias na escola. Para isso é preciso que o educador continue pesquisando sobre o que as novas tecnologias tendem a oferecer de gratificação em sala de aula, para podermos criar condições de formar alunos como uma visão crítica e com fundamentos sobre o seu uso atualmente.

Contudo, o mais importante é perceber os grandes benefícios que as tecnologias podem oferecer no processo de ensino e aprendizagem.

Alonso (1998), o ideal e mais importante que o professor deve considerar, é o de incorporar

novos referenciais teóricos à elaboração de materiais didáticos ou à prática pedagógica até porque as novas tecnologias podem propiciar novas ideias de ensino e aprendizagem.

Esse é o grande desafio do projeto de inovação tecnológica na educação. E que, se a tecnologia não recebe o tratamento educacional necessário, o alcance do projeto tende a ser sentido, não alterando o cotidiano de professores e alunos nem trazendo contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. (ALONSO:1998, p.43)

Para Alonso (1998), o uso de novas tecnologias na educação não demonstra necessariamente novas práticas pedagógicas, mas sim se utilizar de novas práticas pedagógicas como o caso dos livros eletrônicos, a multimídia e cursos de educação a distância disponíveis na Internet, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as novas tecnologias segundo o autor serão usadas não apenas como instrumento de aprendizagem, mas como elementos envolvidos nesse novo processo de ensino.

Nesses termos, sua utilização acaba por resultar quase sempre em aulas em vídeo iguais às da escola de hoje, ou a textos em microcomputadores, interativos e auto instrutivos, mais limitados que os livros existentes nas estantes escolares. (ALONSO:1998, p.44)

Entretanto, segundo o autor, as novas práticas pedagógicas que se utilizam das novas tecnologias, será vista e percebida como tecnologia educacional e uma renovação na educação tecnicista.

Para Alonso (1998), qualquer que seja o uso da nova tecnologia, nos oferece os meios de resolver os problemas educacionais existentes na sociedade e assim, fazer parte de uma nova tecnocracia. Segundo ele, essa nova tecnocracia

não é muito diferente da velha, mesmo que admitamos avanços teóricos de lá para cá.

O uso das novas tecnologias não implica somente em novas práticas pedagógicas, na verdade, elas contribuem para novas práticas pedagógicas desde que sejam baseadas em novas ideias de conhecimento, de aluno, de professor, transformando o processo de ensino e aprendizagem.

O principal questionamento sobre a elaboração de materiais didáticos por novas tecnologias da informação e da comunicação é a sua contribuição para novas concepções da aprendizagem. Essa questão é polêmica, visto que parece não haver um ponto de vista único entre os especialistas da área. (ALONSO:1998, p.45)

Já Carraher (1992), quando fala de informática, considera que sua contribuição é de ordem tecnológica e não conceitual, o que significa

que ela não oferece subsídio para a elaboração de novas ideias acerca dos processos de aprendizagem ou ensino.

Para o autor, quando as tecnologias são usadas como fundamento do processo de ensino e aprendizagem elas não são vistas como instrumento. Carraher (1992), confirma que o uso das novas tecnologias pode representar uma nova forma de pensar e sentir a construção, e assim, ter um papel importante na elaboração de um novo pensamento.

Olhando de uma forma diferente para o uso desse recurso pedagógico, para o autor, a ideia é o de se utilizar de diferentes materiais didáticos que possam incorporar as novas tecnologias na educação, e que sejam capazes de oferecer uma reestruturação no processo de aprendizagem, dependendo do esforço do professor de relacionar as novas abordagens teóricas sobre a aprendizagem escolar.

Para o autor nos últimos dez anos, pode-se observar que a transferência de descobertas nas

ciências do conhecimento e das ciências sociais para a prática do planejamento de materiais didáticos é um processo direto e um grande desafio para os projetos de inovações tecnológicas na escola.

Na teoria do construtivismo a abordagem teórica mais utilizada para orientar o desenvolvimento de materiais didáticos informatizados, são os de ambientes multimídia de aprendizagem. Podemos considerá-lo como um guarda-chuva que tem dado origem a diferentes propostas educativas que incorporam novas tecnologias, às vezes de forma implícita, às vezes de forma explícita. (CARRAHER: 1992, p.71)

Para Carraher (1992), o construtivismo não é tão somente o uso de materiais didáticos, mesmo porque a ideia de construção do conhecimento está presente na obra de vários autores e, dependendo de qual deles seja o referencial

configura-se uma proposta pedagógica diferenciada.

Nota-se que as diferenças entre as teóricas, aqui elaboradas e demonstradas pelos autores, demonstram são fundamentais e comuns entre si. O mais interessante é de como o aluno se apropria de seu conhecimento, para o processo de aprendizagem.

No construtivismo, o aluno constrói por meio da realidade, as quais irão constituir seu conhecimento, processo insubstituível e incompatível com a ideia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido. Assumir esses pressupostos significa mudar alguns aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem em relação à visão tradicional. (CARRAHER: 1992, p.71)

Para Carraher (1992), os professores e os materiais didáticos incorporam as novas tecnologias apropriando-se da teoria construtivista, e tomam uma posição diferenciada, parecendo abordagens diferentes. Isso acontece porque não

há uma relação entre a teoria do construtivismo e as características técnicas de materiais didáticos.

A mudança da teoria para a prática não é fácil, muitas vezes, os ambientes tecnológicos de ensino e aprendizagem ficam a desejar em seu uso. Quando são colocados em prática, os materiais didáticos assumem as novas tecnologias com características de levar ao aluno o controle de sua aprendizagem, tornando possível uma interação na qual ele ensina à tecnologia mais do que aprende.

Para Reigota (1994) a ideia de construção, dos materiais didáticos podem ser a criação de ambientes de aprendizagem que permitam o suporte da construção de alguma coisa ou do envolvimento do aluno na realização de uma tarefa, que pode ser individual ou em grupo.

Para isso, os professores oferecem ferramentas para criação e manipulação de materiais ao invés de apresentarem conceitos prontos ao estudante.

Para Reigota (1994), existem diferenças entre os papéis ativo e passivo do aluno na

aprendizagem. Assim, com o conceito, a autora pretende dar ênfase à apropriação das estratégias e meta de conhecimentos para com o aluno na interação com materiais didáticos.

Essa ideia quer deixar claro a diferença entre a relação do processo tradicional de ensino, que visa somente o conteúdo e a avaliação.

Para o autor, o aluno deve desenvolver uma abordagem à sua aprendizagem, e criar a consciência do que aprende, etapa que será importante no processo de ensino

Em outras palavras, o importante é aprender e como aprender, como construir novos significados, e assim passar a ser uma educação educativa com habilidades reflexivas e não o de memorização.

Assim, Reigota (1994) delinea cinco elementos que podem fazer parte de ambientes informatizados de aprendizagem:

- bancos de informação,
- utensílios para processamento de símbolos,
- ferramentas de construção,
- bancos de fenômenos

- gerenciador de tarefas.

O autor ainda discute o impacto do construtivismo sobre esses ambientes, dependendo de quais deles são selecionados.

Para ele, os bancos de informação são depósitos de informação, como livros-texto, livros de referência ou banco de dados informatizados. Utensílios para processamento de símbolos são para a manipulação de símbolos como, por exemplo, blocos de notas ou processadores de texto.

Ferramentas para construção são conjuntos de componentes que fornecem materiais para atividade de construção como, por exemplo, uma linguagem de programação. Bancos de fenômenos são exemplos de fenômenos a serem estudados. Os gerenciadores de tarefas estabelecem as tarefas de aprendizagem, monitoram o progresso e avaliam os resultados. (REIGOTA: 1994, p.21)

Para Reigota (1994), um desses elementos pode levar a diferentes ideias de projetos e de inovação tecnológica na educação. Uma sala de aula tradicional, por exemplo, favorece os bancos de informação e os utensílios para processamento de símbolos. O professor em geral, na sala de aula, faz o papel de gerenciador de tarefas.

Em alguns softwares voltados para a educação, do tipo tutoriais ou de exercício e prática, o computador tem um forte papel de gerenciador de tarefas, uma vez que estabelece a sequência de tópicos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados.

Portanto o professor do ambiente virtual, tem o papel de coordenar as pesquisas sociais e culturais. Formar novos professores é desenvolver ideias e criar discussões para a descoberta científica. Mas como toda profissão, o professor precisa seguir códigos de ética.

O professor deve considerar que sua prática deve seguir

respeitando o ambiente e a sociedade. Temas voltados a tecnologia da informação são os principais motivos que impulsionam a carreira do professor em busca de novas ideias respeitadas por todos. (REIGOTSA: 1994, p.24)

O professor da nova tecnologia deve ter em mente várias ideias capazes de compor sua atividade. Deve ter noção que o homem é uma fonte inesgotável de possibilidade, que a natureza e o meio ambiente sofrem com as alterações do homem, deve respeitar e agir de acordo com as leis que lhe são oferecidas. Além disso, deve-se ter noção que o mundo hoje é uma aldeia global e que qualquer atitude, errada afetará grandes proporções tanto na área científica quanto social.

Para Reigota (1994) a ética profissional nos guia no respeito ao próximo e a nós mesmos. Devemos estar engajados na proposta que escolhemos, a de defender o ensino proposto. O futuro, com grandes desafios, propõe vários

caminhos a seguir. Porém, apenas uma atitude é a mais recomendável seja qual for o caminho.

O professor pode melhorar a imagem de pequenas empresas por exemplo. Hoje, com o aumento da preocupação com o ensino em sala de aula e pela escolha dos clientes por empresas que investem na profissão, a imagem de uma empresa melhora bastante diante da sociedade quando se vê o trabalho de professores dentro dela. (REIGOTA: 1994, p.26)

O profissional além de ajudar a empresa com técnicas informatizadas acaba minimizando o aproveitamento de materiais e outras medidas.

O profissional é aquele que deve gerar o projeto para uma empresa ou de uma escola. É de competência do profissional planejar e administrar programas de gerenciamento, implantação de certificados, controle de qualidade etc.

O profissional deve estar apto a manejar áreas recorrendo a serviços especializados. As principais atividades de um profissional em tecnologia são: participar na elaboração de relatórios, documento indispensável da realização de grandes empreendimentos, controlar mecanismos estocagem etc. Mediar a relação de empresas com organizações voltadas para a tecnologia, orientar a assessoria de imprensa sobre os problemas a serem resolvidos, tomar medidas para que o impacto social e ecológico dos acidentes seja reduzido, assessorar empresas que pretendem obter certificados de excelência, fornece informações sobre a os produtos às agências públicas de fiscalização tecnológica, participar no processo de compra de materiais incluindo exigências de qualidade e conceber programas de conscientização. (REIGOTA: 1994, p.26)

É importante que o profissional siga os códigos éticos propostos pela sociedade, pois os assuntos pela qual o profissional trata estão

internamente ligados à mídia e à opinião pública. Trabalhar hoje em dia, num momento em que diariamente nos telejornais se encontram novas denúncias de fraudes tecnológicas torna um profissional visado, sempre questionado por suas atitudes.

A ética na profissão de profissional é essencial para se construir planos reais de ação, sempre buscando um diálogo entre a sociedade e o Estado.

Os recursos

A palavra tecnologia é de origem grega: tekne e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra logos significa “conjunto de saberes”. Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria.

Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que tudo é tecnologia, desde uma pedra (Idade das pedras ou pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea.

Para Alonso (1998), a tecnologia vem para ajudar a vida do homem e de seus afazeres, com a Revolução Industrial o capitalismo mostrou que as tecnologias se desenvolvem em um ritmo acelerado, até atingir aos dias de hoje onde vemos a tecnologia muito mais avançada. Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências.

Nesta visão aparece uma nova forma de educação, no qual o giz, o quadro e os livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas e que os professores possuem, desenvolver um conjunto de atividades didáticas pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo.

Na sala de aula, as tecnologias usadas pelos professores são as de práxis, mas existem escolas que se utilizam de TV, pendrive, o Datashow, aparelho de DVD entre outros, assim como o celular que os alunos trazem para sala de aula é a principal tecnologia.

Para Alonso (1998), a educação se constrói com base na formação e organização humana. Os instrumentos usados neste processo é de extrema importância para construção e reprodução de visão de mundo, para formação de alunos participativos e estimulados. É visível a necessidade de adequações didáticas de ensino e aprendizagem que alcancem as novas expectativas, criando condições que permitam conexões com um novo processo educacional e a evolução de recursos tecnológicos como meios para alcançar uma aprendizagem diferenciada e significativa.

Para o autor citado acima, a visão de mundo globalizado e comunicativo, ocorrem mudanças diariamente na história da didática educacional, onde ela passou a necessitar de

recursos que auxiliem como estímulo e no do processo educacional passando a ser um diferencial no desenvolver das aulas e atividades curriculares.

Para Alonso (1998),

É preciso substituir os processos de ensino que priorizam a exposição, que levam a um receber passivo do conteúdo, através de processos que não estimulem os alunos à participação. É preciso que eles deixem de ver a ciência como um produto acabado, cuja transmissão de conteúdo é vista como um conjunto estático de conhecimentos e técnicas. (p. 57)

Contudo, o conteúdo utilizado pelo professor em sala de aula na grande maioria acontece de forma pouco refletida em relação aos conteúdos, métodos de ensino e avaliação; gerando desinteresse dos alunos pela matéria e dúvidas em relação ao conteúdo escolar.

Nesta ideia, os processos que envolvem a educação com as tecnologias disponíveis para o ensino, não são utilizados nas escolas e não satisfazem mais às condições de aprendizagem da sociedade, caracterizadas pela necessidade de rapidez e independência na busca de informações e construção do conhecimento e das transformações sócio culturais e tecnológicas a que está o mundo moderno.

O uso das tecnologias nas atividades humanas, levou à criação de cursos de informática com o objetivo de formar profissionais na área tecnológica. Duas linhas de raciocínio foram criadas para a informática na educação.

Para Alonso (1998, p.23),

A primeira com linha conceitual sobre o uso da informática na educação teve início com o próprio ensino de informática e de computação. A segunda linha, com o objetivo de desenvolver o ensino de diferentes áreas do

conhecimento por meio dos computadores, isto é, o ensino pela informática. Nessa linha, os computadores são empregados em diferentes níveis e modalidades, assumindo funções definidas segundo a tendência educacional adotada.

Pode-se notar que a utilização de tecnologias na escola, surge posteriormente dos cursos direcionados à formação de profissionais na área. Segundo a autora, é essencial preparar profissionais e torná-los capacitados para a prática de ensino. Além disso, o professor deve deixar os objetivos claros ao utilizar novas tecnologias. Estar sempre atualizado é tornar relevante o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas, incluindo a tecnologia da informação, uma vez que alguns alunos conheçam mais a respeito do que o próprio professor.

Alonso (1998, p. 109) afirma que,

O professor preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar constantemente, pois com frequência se vê diante de um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade. Além disso, precisa compreender e investigar os temas ou questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática uma vez que nem sempre são de seu domínio, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à estrutura.

Nesse sentido, Freire apud. Plácido et. al. (2007) afirma que o educador não será capaz de ajudar o aluno a superar sua própria ignorância. Isto mostra que o professor deve estar sempre em busca do conhecimento, e precisa estar em constante descoberta. Não se quer dizer que deva saber tudo o que acontece no mundo, mas se encontrar a disposição dos acontecimentos, das novas tecnologias como mediadora no processo da leitura.

Alonso (1998), afirma também que:

É importante acrescentar que com as novas tecnologias nas escolas o professor, além de perceber que a perspectiva de educação está mudando, nota que a metodologia de ensino também precisa mudar, principalmente no que se refere à leitura. Visto que, com o uso de novas ferramentas é possível trabalhar no incentivo à leitura na sala de aula, e que esta, proporcione o pedagógico do qual tanto o professor quanto o aluno poderão usufruir.

Por isso, a formação continuada de professores é importante para a melhoria da qualidade do ensino e é preciso que o professor e a escola entendam as transformações que estão ocorrendo no mundo e acompanhem esse processo. Assim, precisa mudar a imagem da

máquina e trabalhar com ela, o professor deve aceitá-la como ferramenta para utilizá-la, aumentando a eficiência da aprendizagem e motivando os alunos em relação às novas formas.

A sociedade moderna é caracterizada pela diversidade de linguagens, devido a constante mudança nos meios de comunicação. A adaptação de práticas de ensino visa melhorar a qualidade do ensino, explorando a aplicação de imagens, movimentos, músicas e artes, moldando um universo imaginário sobre a realidade que será trabalhada no conteúdo em sala de aula.

De acordo com os PCNs (1998, p.11-12):

As novas tecnologias da comunicação e da informação estão relacionadas no dia a dia de todos, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática,

entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. Os sistemas tecnológicos, na sociedade moderna, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos.

Nesta ideia, o ensino costuma provocar duas sensações a primeira, por parte de quem ensina, e a segunda como por parte de quem aprende, ou seja, de um lado, a constatação de que se trata de uma área de conhecimento importante; de outro, a insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem.

A importância da tecnologia, apoia-se no fato de quem desempenha o papel de utilizar as novas práticas pedagógicas, é decisivo para o

processo de ensino e aprendizagem, pois permite resolver problemas da vida diária, e tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento para a construção de conhecimentos em outras áreas do currículo. Do mesmo modo, interfere na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno.

O que nos aflige é a insatisfação que revela os problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter o ensino centrado em procedimentos mecânicos, sem nenhuns significados para o aluno. É preciso modificar e reformular os objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade exige.

No entanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, nem para ser feita sozinho, mas com a ajuda para o processo de ensino e aprendizagem ser positivo,

possibilitando o desenvolvimento nos alunos, de um crescente interesse pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração como parte fundamental de sua aprendizagem. (PCN, 1988, p. 44).

O professor quando utiliza diferentes fontes de informação, renova sua metodologia de ensino, buscando novos saberes, propiciando oportunidades de construção e conhecimentos por parte de seus alunos, a importância do uso da tecnologia e as mudanças que ela oferece.

Segundo PCNs (1998)

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes (PCN, 1988, p. 48).

Essa consideração apontada pelos PCNs (1998) enfatiza a análise das tecnologias da comunicação em sala de aula, não apenas as que as escolas disponibilizam e assim os alunos utilizam durante as aulas como os celulares e trabalhá-las na construção de novos saberes.

Contudo, a tecnologia educacional nada mais é que o conjunto de técnicas, processos e métodos que utilizam meios digitais e demais recursos como ferramentas de apoio aplicadas ao ensino, com a possibilidade de atuar entre quem ensina e quem aprende.

Para PCNs (1998) quando se pensa as tecnologias em sala de aula, vem à ideia de tecnologias de informação e comunicação. Não é esse modelo de tecnologia que pretendo debater e sim as tecnologias trazidas pelos alunos em sala de aula como os celulares e aparelhos de jogos e músicas, que estão acessíveis no dia a dia dos alunos e que podem ajudá-los em seu aprendizado.

Devemos considerar que os estudos em relação ao uso de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, abordam tais como quadros digitais, computadores, entre outros, não são acessíveis a todas as escolas e dificilmente falam de aparelhos como celulares, Mp3 e Mp4 que estão diretamente em posse dos alunos.

Para os PCNs (1998) as novas tecnologias surgem com a vontade de melhorar os saberes, e assim um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas.

Os professores, nesta visão de mudança, precisam saber orientar seus alunos sobre onde e como colher informações, como tratá-las e como utilizá-las, e ensiná-los a pesquisarem.

Para PCNs (1998) a pesquisa pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. A pesquisa pode ser instrumento importante para o desenvolvimento da

compreensão e para explicação dos fenômenos sociais.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ángel San Martín. **O método e as decisões sobre os meios didáticos.** In: SANCHO, J.M. (Org.). Para Uma Tecnologia Educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. V.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, David W. **O papel do computador na aprendizagem.** Revista Acesso, 3, n.5, p.21-30, jan.1992.

FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias.** In: ENRICONE, D. (Org.) Ser Professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Pensar a educação:** contribuições de Piaget e Vygotsky. In: Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**

o, um processo sócio- histórico. Scipione, 1989.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas:

Papirus, 2007.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. São Paulo: Freitas Bastos, 1975.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia, Rio de Janeiro: Forense, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: **MERCADO, L. P. L. (Org.) Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: EDUFAL, 2004.

O ENSINO DE ARTES NO BRASIL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O PCN E A BNCC

Victor Hugo Paiva de Jesus Oliveira

Este trabalho abordará o ensino de Artes no Brasil, tratando das definições dos documentos norteadores oficiais na escala nacional: o Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Também discutiremos sobre a proposta triangular, de acordo com Ana Mae Barbosa, que constitui um importante marco no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Artes, no contexto brasileiro.

O ensino de Artes conforme os PCN

No processo de aprendizagem do componente curricular arte ocorre um percurso para o aluno interação significativa entre alunos, professores, artistas e especialistas. Sendo que

o fazer e pensar sobre o trabalho artístico, ocorre de maneira conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios sociais (BRASIL, 1997). Segundo os PCN:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias (BRASIL, 1997, p.35).

Ainda segundo os PCN, é no ensino fundamental que ocorre a aproximação dos estudantes das questões do universo do adulto, cabendo ao docente escolher os recursos didáticos e metodologias adequados para apresentar as informações, sendo indicado ensinar arte com arte. Desse modo, o texto literário, a canção e a imagem são portadores de informação e sentido. De acordo com os PCN:

O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas. É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno. Ressalta-se que o percurso criador do aluno, contemplando os aspectos expressivos e construtivos, é o foco central da orientação e planejamento da escola (BRASIL, 1997,p.35).

Os três eixos articuladores do processo de ensino e aprendizagem em arte - PCN

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais referente ao componente curricular de Artes afirma que os conteúdos e o ensino e a aprendizagem devem ter como ponto de partida a formação do cidadão, buscando igualdade de

participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. Segundo o documento:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade

com o desenho curricular de sua equipe (BRASIL, 1997, p.41).

O eixo “Produção” refere-se ao fazer artístico, correspondente ao ato de criar, construir, produzir. Pedagogicamente, é um processo individual do estudante, que é incentivado pelo professor para desenhar, pintar, esculpir, modelar, recortar, colar, cantar,, compor, atuar, dançar, representar, ou seja, exteriorizar na prática, de maneira autônoma e criativa o seu entendimento exclusivo e único do que é a Arte.

O eixo “Fruição” refere-se à apreciação significativa da Arte enquanto linguagem. Nesse contexto, o professor convida os estudantes a perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre as obras de arte.

O eixo “Reflexão” refere-se a contextualização da obra de arte, conforme o panorama social, político, histórico cultural em que foi produzida. Basicamente, o professor convida os alunos a pensarem sobre a Arte,

entendendo se trata de uma produção cultural e histórica, resultado de uma cultura, época e lugar.

No capítulo 2 tratamos sobre as diferentes linguagens artísticas, no quadro abaixo fazemos a sistematização de como trabalhar essas linguagens conforme os eixos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de responder a seguinte questionamento: Como trabalhar as linguagens artísticas conforme os eixos articuladores em artes?

Linguagem Artística	Eixo "Produção"	Eixo "Fruição"	Eixo "Reflexão"
Artes Visuais	<p>- Produzir utilizando as técnicas correspondentes arte visual estudada, exemplo: esculpir, desenhar, pintar.</p>	<p>- analisar elementos da linguagem visual;</p> <p>- Perceber os materiais e técnicas utilizadas na concepção estética da linguagem visual;</p> <p>- Apreciar as produções visuais;</p>	<p>- Contextualizar a produção artística conforme seu movimento histórico, econômico, social e geográfico;</p> <p>- compreender o artista como um agente social;</p> <p>- refletir sobre os impactos das diferentes Produções das artes visuais na vida cotidiana dos indivíduos</p>

<p>Música</p>	<p>- Realizar a interpretação de uma canção; -Compor individualmente ou em grupo; - experimentar individualmente ou em grupo materiais sonoros;</p>	<p>- Identificar os elementos da linguagem musical; - Perceber os instrumentos e materiais sonoros; - Reconhecer as características do ritmo musical específico; intencionalidade de compositores e intérpretes...</p>	<p>- Debater sobre os movimentos musicais associados a contextos históricos, sociais, geográficos; - refletir sobre os músicos como agentes sociais; - Associar a influência da música na vida cotidiana das pessoas;</p>
---------------	---	--	---

Dança	<p>- Produzir individualmente ou em grupo coreografias;</p> <p>- Realizar improvisações envolvendo a linguagem corporal;</p> <p>- Interpretar músicas usando o movimento do corpo;</p>	<p>- Reconhecer as diferenças entre os estilos de dança;</p> <p>- Identificar as diferentes modalidades dos movimentos do corpo;</p> <p>- Perceber as características da dança conforme as formas de locomoção, ritmos.</p>	<p>- Debater sobre as concepções estéticas da dança conforme as diferenças culturais e características geográficas;</p> <p>- Refletir sobre a identificação dos produtores em dança como agentes sociais;</p> <p>- Contextualizar a dança com uma manifestação cultural;</p>
-------	--	---	--

<p>Teatro</p>	<p>- Utilizar elementos da linguagem do teatro: espaço cênico, personagem, ação dramática;</p> <p>- Encenar uma peça teatral envolvendo a expressão corporal plástica e sonora;</p> <p>- Participar de jogos de improvisação, observação e atenção;</p>	<p>- Apreciar as diversas manifestações do teatro;</p> <p>- diferenciar as propriedades comunicativas das formas dramatizadas, por exemplo, circo, Teatro de Sombras, teatro de rua, etc.</p> <p>- compreender a composição do teatro: textual, visual, sonoro e plástico.</p>	<p>- Contextualizar a produção teatral conforme seu contexto social, histórico, econômico e geográfico.</p> <p>- Refletir sobre a identificação dos produtores do teatro como agentes sociais;</p> <p>- Refletir sobre as diferentes propriedades da atuação dramática;</p>
---------------	---	--	---

Quadro: Como trabalhar as linguagens artísticas conforme os eixos articuladores em artes? Fonte: Organização própria (2019), baseado em (BRASIL, 1997).

O ensino de Artes conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Conforme já mencionamos no capítulo II desse trabalho, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro, Mostrando que nesse aspecto não teve mudanças entre o PCN e a BNCC. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de

favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018, p. 193)

Desse modo, é possível verificar que a Base Nacional Comum Curricular manteve a concepção de que o ensino de artes deveria contemplar as quatro linguagens artísticas: artes visuais, música dança e teatro. É de extrema relevância esse entendimento de que o ensino das Artes supera a ideia ligada ao senso comum do “desenho livre”. Nesse sentido, tanto o PCN quanto a BNCC abordam a importância de compreender a produção artística dentro de um contexto histórico, cultural e social.

As seis dimensões do conhecimento - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a abordagem das linguagens artísticas articule seis dimensões

do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Essas dimensões são linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Vale ressaltar que não são eixos temáticos ou categorias, também não há hierarquia entre essas dimensões ou uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

Dimensão do conhecimento	Definição	Características
Criação	<p>Trata-se de uma atitude intencional</p> <p>E investigativa que confere</p> <p>Materialidade estética a</p> <p>sentimentos, ideias, desejos e</p> <p>Representações em processos,</p> <p>Acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas.</p>	<p>Trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico,</p> <p>processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios,</p> <p>conflitos, negociações e inquietações.</p>

<p>Crítica</p>	<p>Refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no Estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre As diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas.</p>	<p>Articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais</p>
-----------------------	---	--

<p>Estesia</p>	<p>Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.</p>	<p>Articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.</p>
-----------------------	---	--

<p>Expressão</p>	<p>Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.</p>	<p>Emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.</p>
<p>Fruição</p>	<p>Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas</p>	<p>Essa dimensão implica a disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e</p>

<p>Reflexão</p>	<p>Refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais.</p>	<p>É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.</p>
------------------------	---	--

Quadro: As seis dimensões do conhecimento no ensino de artes - BNCC.

Fonte: Organização própria (2019), baseado em BRASIL, 2018.

Dessa maneira, observa-se que as 6 dimensões do conhecimento no ensino de arte proposto pela BNCC, mantém a produção (criação), a fruição e a reflexão e expande para mais dimensões, compreendendo que a arte não é um produto pronto e acabado, mas uma manifestação artística resultado de um

povo, com a sua cultura e história. Assim, a sua leitura deve ser de um ponto de vista crítica e contextualizada, sendo que o aluno também pode fazer Arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Relatório de preparação do 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão, SP. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos avançados, vol.3, no.7, São Paulo, Set./Dez. 1989.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva,

Debates, 2002.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 de ago. de 1971. Seção 1, p. 6377, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: Julho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC,

2018. Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> .

Acesso em: 23 Julho. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, 9 de janeiro de 2001.

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, 16 de maio de 2005.

Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino

fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção

neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MIGNONE, Francisco. **Educação é cultura**. MEC/FENAME. Editora Bloch. Vol 3, 1980.

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no**

pensamento pedagógico brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre o ensino de artes: recortes históricos sobre políticos e concepções.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 41, p. 241-254, mar. 2011.

O lúdico e o desenvolvimento infantil

Marli Marlei Damásio Altieri

O que é o Lúdico

O lúdico tem sua origem na palavra ludus que quer dizer jogo, a palavra evoluiu levando em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido de jogo. O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Na atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado.

Sendo que o lúdico acontece a partir do brinquedo, brincadeiras e jogos, pois é o momento que a criança entra no seu mundo da imaginação.

O brinquedo é o suporte de uma brincadeira, é o objeto concreto que existe de forma verdadeira ou ideológico; já a brincadeira é a descrição de uma conduta estruturada com regras implícita ou explícita.

A atividade lúdica tem o objetivo de produzir prazer e se divertir ao mesmo tempo quem pratica esta atividade percebe-se que ela vem acompanhada de inúmeras brincadeiras para enriquecer nossos conhecimentos de forma prazerosa na educação. Na educação infantil o lúdico propicia as crianças uma série de desenvolvimentos benéficos, que vai desencadeando seu aprendizado.

A capacidade lúdica está diretamente relacionada à sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de qualquer coisa, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

A ludicidade traz para o nosso meio a integração um com o outro, para se realizar as atividades do meio lúdico que nos auxilia por brinquedo, jogos e brincadeiras a ser desenvolvida, na qual nos permite ser mais livres de regras e normas, não que o lúdico não possua regras, mas suas regras nos jogos e brincadeiras são voltadas para o aprendizado e desenvolvimento da criança, que passa a contar com o professor conforme o desempenho de cada criança de uma forma mais observadora, cada criança tem seu desenvolvimento próprio ao brincar e jogar ela se define mais com um tipo específico.

O lúdico na educação infantil permite que a criança tenha um desempenho frequente na sua educação, auxilia a criança no seu comportamento, desempenham papéis sociais (papai e mamãe) nas suas representações, desenvolvem a imaginação, criatividade e capacidade motora de raciocínio.

O universo lúdico vem acompanhado de temas para ser desenvolvido na educação infantil no aprendizado da criança, são eixos que vai se desencadeando no meio delas do seu mundo real. Como brinquedo, brincadeira e jogos que auxilia o aprendizado no seu dia a dia. Quando se fala nesse universo lúdico podemos definir que cada qual tem seu significado no aprendizado.

O brinquedo é um suporte de uma brincadeira é um objeto que vem pronto até as mãos da criança, uma realidade aos seus olhos. A brincadeira é a descrição onde o organizador conduz os participantes, monta a estrutura com regras claras que possa entender de forma explicitas. O jogo é uma ação na qual se diverte brincando, ele é sujeito de certas regras, composto de exercícios onde se desenvolve a coordenação motora da

criança e muita mais pode se visto na prática do jogo.

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento infantil, ela nos possibilita a desenvolver vários aspectos no desenvolvimento da personalidade da criança como o físico, afetivo, social, cognitivo e criativo etc.

A ludicidade é um conjunto para ser trabalhado na educação infantil através de várias atividades como jogos, sentido, escrito, histórias, dramatizações, músicas, danças, canções e várias outras atividades que enriquecem o conhecimento cultural da criança. Levando com ela as mais diversas culturas da sua nacionalidade.

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, na qual ela expressa o seu sentimento com a brincadeira. Nos jogos e brincadeiras as crianças desenvolvem a coordenação, a atenção, a imitação, espera sua vez, imaginação e a memória, o seu jeito de brincar reflete na sua forma de pensar e sentir.

Apresentar atividade lúdica para criança como uma ferramenta no desenvolvimento das inteligências múltiplas, dos saberes e na construção do conhecimento dentro do ambiente escolar, a atividade lúdica é reconhecida como meio de fornecer um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, além de trabalhar estas habilidades na criança, ajudará no desenvolvimento da criatividade, na inteligência verbal – linguística coordenação motora, dentre outras.

Ao estar trabalhando o lúdico, com as crianças no ambiente escolar, ajuda e auxilia no seu desenvolvimento mental, nos seus conhecimentos escolares e tornando um ambiente agradável para as crianças um lugar que traga conhecimentos através de brincadeiras prazerosas.

É fundamental que todos os pais e responsáveis pelas suas crianças tenham consciência de que a atividade lúdica na educação infantil e muita importância para o desenvolvimento. A informação passada para a criança na ludicidade trás para ela inúmeras contribuições para sua vida pessoal, como a expressão das suas emoções, a maneira como

interage com seus colegas, seu desempenho físico motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, e sua formação moral.

A criança passa por um processo de autoconhecimento e vai se descobrindo e se desenvolvendo a sua característica pessoal. Ao estar envolvida com outras em jogos e brincadeiras ela mesma percebe qual a dificuldade e habilidade, o que se dá melhor no seu desenvolvimento e ao fazer bem ela se sente muito bem e quer que todos participem do seu processo e este processo é inevitável para criança.

Ao estar trabalhando a atividade lúdica o professor pode estar diferenciando seus alunos conforme suas habilidades e dificuldades tornando tudo agradável. A ludicidade nos permite trabalhar de várias formas para todos estarem interagindo de forma de igualdade e sabendo que cada qual tem sua habilidade e seu limite.

Para que a criança possa praticar sua capacidade de criar é que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas brincadeiras e jogos é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com a criança. Para que elas

assimilem os jogos e brincadeiras é preciso apropriar-se elementos da realidade da criança do seu cotidiano. Levar até a ela a brincadeira os jogos da sua realidade de vida. Readaptando e sendo motivado com prazer no seu aprendizado.

Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação da realidade, sendo que toda brincadeira pode ser uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. Enquanto brinca a criança está consciente de que está representando um objeto, situação ou fato, mas ao mesmo tempo, está inconsciente de que esteja representando algo que lhe escapa por estar fora do campo de sua consciência no momento. Ao brincar e jogar a criança fica muito envolvida com o seu fazer que transfere para ação seu sentimento e emoção. Brincando e jogando, a criança ordena o mundo á sua volta, assimilando experiências e informações, incorporando atividades e valores.

A brincadeira também favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir da criança formas mais complexa de relacionamento com o mundo. Isso acontece

em virtude das características da brincadeira: comunicação interpessoal que ela envolve sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível.

O lúdico na educação infantil é benéfico no aprendizado das crianças, nas brincadeiras as crianças podem desenvolver diversas capacidades como: a atenção imitação, memória, imaginação. Amadurecem algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Ao estar trabalhando a atividade lúdica com a criança isso possibilita ela ter inúmeras descobertas com suas próprias vocações que lhe dá mais prazer ao estar fazendo, uma criança gosta de representar a música como dança trabalhando a forma de expressão corporal. Outra criança gosta de histórias onde ela mesma cria sua história com dramatização criando o seu próprio conto de fadas.

Ao referirmos à educação lúdica se trata de uma ação inerente, necessário na criança de modo inseparável, ela vive a ludicidade durante sua

infância isso é inevitável para ela. A educação lúdica tem um significado importante na vida da criança, quando a criança brinca, ela não está ali brincando só como um passatempo e se divertindo; está desenvolvendo sua criatividade fazendo o papel da mamãe, do papai, do professor ela já está desenvolvendo seu raciocínio lógico.

O Lúdico e o desenvolvimento infantil

Por que trabalhar com o lúdico na Educação Infantil? Atualmente, toda criança necessita e tem o direito de brincar, onde o lúdico tem relevância no desenvolvimento infantil, pois o brincar é uma atividade importante no período da infância, e pode estar perdendo o seu espaço para atividades relacionadas e dirigidas ao processo de alfabetização veste ser o objetivo principal das escolas. A autora Flavia de Barros (2009), em sua obra "Cadê o brincar? Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental", após realizar várias pesquisas, nos faz refletir através de suas palavras:

Percebeu-se a grande preocupação dos professores, especialmente no final da Educação Infantil, em antecipar a alfabetização da criança, reduzindo seus espaços de brincar. Diante dessa realidade, sentiu-se a necessidade de aprofundar estudos na área. (BARROS, 2009, p.35).

O que podemos pensar sobre as palavras acima? É preocupante o fato de que as crianças possam estar perdendo um tempo precioso que é a infância, o tempo de brincar, para realizar atividades que envolvem somente a alfabetização. É preciso que os educadores trabalhem mais as brincadeiras, os jogos, a coordenação motora, realizando um trabalho pedagógico mais centrado na infância, em suas especificidades, beneficiando as crianças e contribuindo para uma formação que as considere como sujeitos relevantes do processo de aprendizagem.

A autora Gisela Wajskop (1995), em seu artigo “O Brincar na Educação Infantil”, também aborda a questão do uso dos materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e atividades lúdicas de ensino e alfabetização, fazendo-nos refletir sobre esse assunto importante dentro da sala de aula.

Assim, a maioria das escolas tem didatizado à atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação visomotora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola. (WAJSKOP, 1995, p.64).

A citação acima nos faz pensar sobre o devido uso dos materiais pedagógicos com fins lúdicos, com os quais podemos desenvolver um trabalho envolvendo as brincadeiras, deixando as crianças se expressarem espontaneamente, auxiliando no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das mesmas.

O brincar nas escolas de Educação Infantil ajuda a construir o conhecimento, promovendo momentos onde as crianças expressam diferentes sentimentos, realizando atividades lúdicas que visam melhorar sua socialização, vivenciando situações de trabalho em equipe e respeito. Segundo o artigo “O Lugar do Brincar na Educação Infantil”, de Tânia Fortuna (2011), publicado na

Revista Pátio, a interação criança-criança durante a brincadeira é fundamental, mas a interação da criança com o educador também é importante, tendo em vista que a presença do educador na brincadeira é agregadora e estimulante, pois brincando junto o educador irá mostrar como se brinca.

O educador precisa estar sempre informado e atualizado sobre quais as vantagens do lúdico, e saber qual a melhor maneira de abordar e desenvolver as atividades lúdicas dentro da sala de aula. São poucas as pessoas que sabem a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças, e que através dele as crianças irão adquirir experiências e desenvolverão o conceito próprio sobre o contexto em que estão inseridas. Cabe ao professor refletir sobre a forma com que o brincar interfere no desenvolvimento pleno da criança.

Devemos entender que o lúdico é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração esse fato, fazendo com que as brincadeiras proporcionem prazer para as crianças, não sendo uma obrigação realizar as atividades lúdicas somente com o objetivo da alfabetização.

Jogo e brincadeira tem o mesmo significado?

Segundo o dicionário Aurélio (HOLANDA, 2001, p.109), “o termo brincadeira significa ação de brincar, divertimento, entretenimento, passatempo um ato inofensivo, e envolve os tradicionais esconde-esconde, ciranda, casinha e outros”. O significado do jogo vem acompanhado de atividades físicas ou mentais fundada em sistema que define perdas e ganhos, passatempo, com regras e procedimentos, como nos jogos de tabuleiro ou de quadra.

Quando se fala em jogo existem várias formas de entendimento, na concepção de cada indivíduo para estar definindo está palavra de forma diferenciada. Na educação infantil a ludicidade trabalha esta pequena palavra “jogo” que tem sentidos infinitos, voltados para o crescimento e desenvolvimento do aprendizado das crianças.

A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e organizada por um

sistema de regras mais explícitas. Exemplos clássicos seriam: jogo de mímica, de cartas, de tabuleiro, de futebol, de faz-de-conta etc. Uma característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil vivido pela criança.

Na teoria de Kishimoto (1994), diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Através dos jogos e brincadeiras a criança interage com a realidade de mundo em que vive, ao brincar a criança reflete a expressão cultural de diversas sociedades. Algumas brincadeiras nunca mudaram com o passar do tempo, como: brincar de bola, jogar futebol, que é uma das brincadeiras mais bem aceita entre as crianças, e ao mesmo tempo trabalha o desenvolvimento físico, mental e a diversão entre elas. Ao brincar e jogar estamos trabalhando um processo de socialização.

Segundo Wallon (1945) as trocas de relação de uma criança com a outra é fundamental para

crescimento como pessoa. Estes processos, comunicativos, expressivos acontece com trocas de relação, como a imitação entre elas, expressa seus desejos de participar e até de se diferenciar dos outros constituindo-se seu jeito próprio.

Ao se referir as trocas de relação das crianças, o autor acima deixa bem claro a importância para o crescimento da criança como pessoa, como ser humana e formação de caráter. No momento de brincar juntas elas estão obtendo uma troca de relação e convívio entre elas, expressando sua vontade nas brincadeiras e tornando ela diferenciada um do outro com o mesmo objetivo. Esse diferenciado faz com que ela tenha sua personalidade diferente e não seja manipulada.

Antunes esclarece muito bem a palavra “jogo” da nossa cultura, habitualmente é confundida com “competição” do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente divertimento, brincadeira, passatempo. Desta maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens

e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo. (ANTUNES, 2003, p.9)

Para Antunes (2003) é importante à consideração que envolve a ideia de jogo “jogos que divertem” e “jogos que ensinam”, pois o jogo que se aplica envolve de forma aceitável na estrutura da maturidade da criança, ela coloca em ação o seu aprendizado desafia a se mesmo. Os jogos bem organizados pelos educadores ajudam as crianças a se ampliar seus conhecimentos na atividade lúdica.

Através do jogo a criança: libera e canaliza suas energias; tem o poder de transformar uma realidade na qual ela tem dificuldade; ajuda favorecendo condições de liberação da fantasia da criança; é uma grande fonte de prazer. O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade no seu meio, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e na medida em que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta

atividade no universo lúdico é um dos meios propícios à construção do conhecimento na educação infantil.

Aguiar (1998) mostra que o jogo é uma atividade que aumenta todo repertório comportamental de uma criança, desenvolvendo suas capacidades e habilidades.

A palavra jogo já deixa o indivíduo centrado no ato do acontecimento e ao decorrer do mesmo, A criança fica atenta às regras e aos limites dos jogos, Isso leva ela a estarem trabalhando as suas capacidades e habilidades que tem de sobra e muitas vezes surpreendente a nós mesmo.

Na concepção de wallon (1945), infantil é sinônimo de lúdico, de jogos e brincadeiras. Toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio.

O autor acima se refere ao lúdico como uma palavra ligada a infância, porque uma é intermediária da outra, não se fala em lúdico sem se falar em infância , é uma atividade que a criança

vive intensamente com prazer, onde ela está expondo sua vontades próprias sem ser argumentada e ter a obrigação no que faz, dessa forma se torna-se prazeroso.

Conceituando pedagogicamente a brincadeira percebemos que ela recorre á psicologia da criança, ela se torna dona da situação vivenciada do momento da brincadeira que se pratica, ela leva a sério aquilo que se faz como representante do

adulto nas suas atitudes. É pela consequência que as brincadeiras e imitações que as crianças desenvolvem naturalmente no seu mundo infantil.

Embasada na teoria Piagetiana, (apud ANTUNES, 2003) a brincadeira não recebe uma conceituação específica e detalhada. Ela é voltada para o desenvolvimento de ação assimiladora com seus próprios entendimentos, no decorrer da brincadeira. Como uma forma de expressão da conduta de cada um. A criança distingue a construção de suas estruturas mentais de conhecimentos. A brincadeira e um processo assimilativo, que contribui para o conteúdo da inteligência da criança e a semelhança da aprendizagem.

Conforme a teoria Piagetiana (apud ANTUNES, 2003) acima, a brincadeira vem como conduta livre, espontânea, que a criança expressa sua vontade própria e pelo seu prazer que lhe dá. Para esse autor, quando a criança começa a manifestar a conduta lúdica na sua infância, ela passa a demonstrar o nível de seus estágios cognitivos que leva a construção do seu conhecimento.

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com várias representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira.

O psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971) afirma que brincar é sinal de saúde, pois dificilmente uma criança que está bem se nega a entrar em uma atividade lúdica. Mas até para detectar problemas físicos e psicológicos, as brincadeiras são úteis. Porque, enquanto se brinca a criança expressa seus sentimentos, tanto de alegria e envolvimento, como de angústia, timidez,

hostilidade, agressividade, medo, solidão e tristeza. Esses momentos servem de experiência para cada professor conhecer mais e entender como seu aluno está se relacionando com o mundo através de suas atitudes.

O educador avalia as formas de comportamento dos seus alunos caso ocorra que alguma coisa não esteja indo bem com seu aluno, o professor deve compartilhar essas observações com a equipe pedagógica da escola, que vai decidir o melhor momento de estar conversando com os pais, ou se for o caso, de encaminhar a criança para um especialista. Para melhorar o seu desenvolvimento como ser humano na sociedade.

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento da criança. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção etc.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil, na qual a criança vive essa experiência, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando,

sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas gradativamente. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidos à criança através de brincadeiras, jogos e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. O lúdico tem o poder de auxiliar a criança em toda sua infância com objetivo de formar um bom cidadão.

Para Winnicott (1975, p.63), “o brincar facilita o crescimento” e, em consequência promove o desenvolvimento. Uma criança que não brinca não se constitui de maneira saudável, tem perda no desenvolvimento motor e sócio/afetivo. Possivelmente tornar-se apática diante de situações que proporcionam o raciocínio lógico, a interação, a atenção etc.

O brincar é fundamental para criança, ele facilita em todos os sentidos e desenvolvimento das crianças ajuda na sua memória, coordenação motora, trabalha sua atividade com seus colegas e ajuda em todos os aspectos de desenvolvimento. A criança que não brinca pode ter seu desenvolvimento lento e apresentar perda. E fica uma criança diferenciada das outras, muitas vezes até resguardada de se mesma, do seu mundo real, uma criança sem iniciativa.

É da natureza do ser humano ser expressivo, afetivo e social, embora, em algumas pessoas estes aspectos em parte estejam bloqueados. Por isso, é preciso trabalhar o ser humano por completo, para que essas características sejam desenvolvidas independentes da idade.

Para o autor, o brinquedo supõe, na relação com a criança, a indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, sem regras fixas; o jogo por sua vez, inclui intenções lúdicas; muitas vezes é não literal (por exemplo, a boneca não é literalmente filha da criança, mas “é como se fosse”.); estimula a alegria e flexibilidade do pensamento, mas mantém um controle entre os jogadores e, portanto, uma relação interpessoal dentro de determinadas regras. (ANTUNES, 2003, p.10).

Portanto, o brincar como forma de atividade humana tem grande predomínio na infância. Sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa e a aprendizagem de

conteúdos de áreas específicas, como as ciências exatas e humanas.

Diante do exposto nota-se que existe uma distinção entre o jogo e a brincadeira, porém o que importa é que ambos proporcionam a criança prazer e desenvolvimento. Por isso, será tratada no próximo tópico a visão de alguns teóricos a respeito do trabalho lúdico na educação infantil.

Referências

AGUIAR, J. S. Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola. Campinas: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2006.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DHOME, Vânia. Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1. ed. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 7. ed. São Paulo:Vozes. 2001.

KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 1. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000

WALLON, HENRI. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Cortez, 1945.

WINNICOTT. D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Docência no ensino superior: Reflexões sobre a importância da formação docente

Flávia Carvalho Portela de Sousa

INTRODUÇÃO

Acredita-se que a docência no ensino superior está implicada na pesquisa, ensino e extensão, formando uma tríade que se articulam entre si, tendo em vista que a atividade de ensino pode também ser realizada sob uma ação investigativa, assim como também a extensão que se relaciona com a pesquisa, visto que implica na produção de conhecimentos, os quais estão vinculados com a vida em sociedade.

As marcas de formação e identidade docente trazem consigo a compreensão de que o professor está vinculado ao pesquisador, ou seja, o exercício da docência se dá por meio de pesquisas e investigação. Nesta perspectiva, a ação reflexiva, assim como a auto reflexiva sobre as implicações de momentos interativos evidenciam possíveis contribuições ao processo de formação dos professores. Assim,

reconhecendo atitudes e ações pertinentes com base no vínculo interpessoal com subsídio valorativo à constituição do eu profissional.

A importância da formação da docência no ensino superior, os investimentos em pesquisas como em extensão permitem ao novo professor um maior aprimoramento e interação para efetivar suas tarefas de modo que facilite seu dia a dia. Assim sendo, muitos docentes que constroem sua formação continuada têm sua maior preocupação relacionada a formação docente no ensino superior tendo em vista que serão responsáveis para formação de futuros profissionais.

Um dos desafios do ensino superior é a formação de pessoas que sejam capazes de ser polivalente, e reflexivas sobre a cultura pedagógica, no amplo sentido da palavra. A da docência, ainda mais, das suas implicações, de modo que venha defronte a formação de outros sujeitos. Unindo emoção e conhecimento em prol da construção de habilidades e competências mútuas, entre alunos e professores, considerando,

acima de tudo que todos são pessoas em transformação constante.

A escolha do tema se justifica pois pensar em educação sem considerar o profissional que atua na mesma de nada adianta, pois, a educação enquanto atividade relacional, se realiza somente por meio da ação entre seres humanos: de um lado o professor, de outro o aluno. Daí a fundamental importância da formação desse profissional em busca de aperfeiçoamento não somente da didática, mas também de sua habilidade de fazer com que alunos se sintam motivados, e se sintam parte do processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo geral trazer reflexões sobre a docência no ensino superior tendo em vista a indissociabilidade existente na estrutura que compõe a tríade: pesquisa, ensino e extensão. Para atender o objetivo principal tem-se os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o contexto histórico da profissão docente; verificar a importância da formação profissional para o exercício da docência no

ensino superior e; realizar discussões teóricas sobre a formação de docentes para o ensino superior.

O trabalho procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em materiais já públicos. Assim, espera-se que esta pesquisa possa trazer luz ao tema considerado e promover reflexões sobre algumas características que já publicadas sobre a docência no ensino superior, assim com sobre possibilidades de aprimoramento da prática docente, sobre suas transformações nas últimas décadas, visto que o trabalho do professor nas salas de aula de ensino superior está associado a formação de profissionais de diferentes áreas do saber, os quais todos os anos são colocados no mercado de trabalho.

PROFISSÃO DOCENTE: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A profissão docente tem um importante papel, pois tem a missão de formar pessoas para exercer a cidadania. Ser professor é revelar é

revelar o melhor do ser humano, suas aspirações, seus desejos e o tornando capaz de gerenciar seu conhecimento e seu modo de gerenciar o mundo (MASETTO, 2013).

O ofício da profissão docente é muito anterior as primeiras instituições de ensino, assim como também antecede o desenvolvimento da escrita. O importante papel do professor de repassar o que era considerado essencial, fez com que o homem produzisse os mais variados modos de relacionar com o mundo ao seu redor. Deste modo, a educação sofreu mudanças desde os tempos remotos até a atualidade (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAC, 2015).

O conhecimento inicial, na Antiguidade era o mito e mais tarde passou a ser a razão. Naquele período as primeiras representações de professores eram os filósofos, os quais questionavam os mitos e colocam em questão a existência humana. Os escravos eram os pedagogos, os quais levavam os filhos de seus senhores para observar os filósofos nas ágoras,

desse modo, não havia o estabelecimento de uma relação entre o processo de ensino e de aprendizagem (MASETTO, 2013).

Na Grécia Antiga, após o advento da democracia, a busca por explicações associadas a existência deixou de ser o principal foco das questões filosóficas. Saber falar para valer seus interesses passou a ser o principal propósito dos filósofos. A partir desse momento surgiram os sofistas, os quais ensinavam a quem conseguia pagá-los, buscando convencer e persuadir aqueles que lhes davam atenção (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2015).

Embora os processos associados a educação oscilassem de uma sociedade para outra, a figura do professor esteve sempre à frente desses processos. E ainda, a educação tinha função centrada na figura do sofista no processo de ensino e de aprendizagem e, mesmo enveredando intensas discussões acerca da construção profissional e pessoal do professor, nota-se que desde os tempos

remotos o principal agente da educação era o professor (COSTA et al, 2014).

A gênese da profissão professor se deu na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado (COSTA et al, 2014, p. 3).

A profissão docente antecede a estatização das instituições escolares, pois desde o século XVI, já existiam vários grupos de religiosos e leigos que dedicavam ao exercício da prática docentes (COSTA, et al 2014). A função docente se desenvolveu e não especializado constituindo uma ocupação secundária de leigos ou religiosos de diferentes origens. A gênese da profissão docente tem lugar no bojo de algumas congregações religiosas, que acabaram se transformando em verdadeiras congregações docentes.

O fenômeno da escolarização, compreendida como parcela significativa do processo educacional infantil e juvenil, tem seus contornos constituídos a partir do século XV, pelo menos no que guarda semelhança com os nossos dias. Nesse ínterim, o que se tem é o exercício de uma prática profissional ligada primeiro à Igreja e posteriormente ao Estado (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAC, 2015, p. 19).

Os oratorianos e o Jesuítas, por exemplo, entre os séculos XVII e XVIII, se configuraram progressivamente em um corpo de técnicas e de saberes, além de um conjunto de valores e normas específicas da profissão docente. Com uma acentuada expansão escolar e com uma procura cada vez mais forte da sociedade, durante o século XIX ressurgem críticas e uma preocupação relacionada ao processo de ensino e a educação (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAC, 2015).

Diante disso, ocorreu a criação de várias instituições de ensino, dentre as quais destacam-

se as escolas normais, instituições que representam uma importante conquista do professorado contribuindo para o processo de profissionalização do exercício da docência. As escolas apresentam um ambiente específico, com organização e estrutura própria com o objetivo de formar professores, com um ensino limitado em conteúdo. Estas instituições se preocupavam mais com sua estrutura do que com a própria qualidade do ensino (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2015).

O corpo docente, até p século XIX, em sua maioria era formado por homens, pois tinha o conceito de que as mulheres não eram capazes de exercer essa profissão. Entretanto, ao longo da segundo metade do referido século, um grande número de homens deixou a profissão devido aumento das oportunidades de formação, assim como de trabalhos nas indústrias e o surgimento da expansão do capitalismo.

Segundo Barros e Mazzotti (2009), com intuito de modernizar a economia a educação passou a ser o principal elemento para o desenvolvimento do país, reconhecendo a

necessidade e importância de investir na educação da mulher naquela época. Assim, o magistério passou por uma nova etapa: a feminização, com a entrada de um grande número de mulheres, a partir do decênio de 1940, no ensino primário, correndo uma divisão de papéis entre homens e mulheres ao exercerem a docência.

As mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos (COSTA et al, 2014, p. 5).

O ensino normal entrou em desprestígio e decadência e sua reformulação resultou na origem do curso de especialização para o Magistério, entretanto, esse curso não foi capaz de pôr fim no desprestígio dos cursos para formação de professores. E ainda, se constituiu

como um avanço qualitativo, pois além da “entrada da mulher no magistério primário, houve também a ocorrência da escolarização e da profissionalização” (COSTA et al, 2014, p. 5).

No período do governo Getúlio Vargas ocorreu uma expansão no número de instituições de ensino superior no Brasil, e com a instauração do regime militar em 1964 o cenário universitário passou a sofrer mudanças rigorosas. Esse regime buscava, segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2015), impedir discussões e debates travados pelos estudantes dentro e fora das instituições, por meio de métodos repressivos e violentos tentando silenciar professores e alunos.

No entanto, esses movimentos não acabaram devida a repressão do regime ditatorial, e no início de 1968 era imensa a mobilização estudantil após ser implementada a Reforma Universitária, a qual exigia novas medidas que buscavam solucionar os constantes problemas educacionais da época e por uma nova organização no sistema de ensino

superior, consolidando ensino, extensão e pesquisa (COSTA et al, 2014).

A partir do decênio de 1970 o ensino superior se expandiu no país, pois havia a exigência de qualificação profissional melhor, resultante do regime capitalista. No entanto, segundo Barros e Mazzotti (2009), alguns aspectos se tornaram marcantes no período, como: uma perda significativa na qualidade do ensino e a expansão da iniciativa privada no ensino superior.

Ao longo desse período de criação de instalação das escolas de ensino superior no Brasil, várias mudanças ocorreram em relação a educação brasileira, sendo que as universidades estão direcionadas para a formação de vários profissionais, nas mais diversas áreas do conhecimento, e sendo assim, para a área da educação, essas instituições tem por objetivo preparar os professores para ensinar e exercer a profissão docente (MASETTO, 2013).

Docência no ensino superior: a importância da formação profissional

Diante de ampla discussão sobre a formação de professores universitários e as condições pelas quais os profissionais da educação ingressão no meio acadêmico, surgem reflexões sob diferentes paradigmas e enfoques relacionados aos saberes educacionais e epistemológico que sensibilizam à docência, assim gerando uma tensão explícita no cerne das universidades que tem recebido cada vez mais professores sem prévia experiência no papel de docente do ensino superior, além dos vários professores que, apesar de esboçarem um referencial teórico excelente, necessitam, entretanto, rever sua prática educacional (VASCONCELOS; AMORIN, 2015).

Retomar esse assunto implica em aprofundar a discussão em torno das imposições cada vez mais complexas na preparação dos professores do ensino superior

para ingressar no magistério universitário que sobrepassa a formação inicial em uma específica área do conhecimento. Portanto, fica nítido que a ausência dessa formação pedagógica delega um enorme peso a esses professores diante das interfaces de como ensinar, o que ensinar e a quem ensinar. Os quais ao percorrer entre a profissionalização e o amadorismo profissional confrontam as várias dificuldades que não são passíveis, assim como não são previsíveis ao exercício da docência (EMMEL; KRUL, 2017).

De modo geral os professores, que por diferentes razões, iniciam na área universitária, são de conhecimentos e áreas de atuação variadas, além disso, em sua maioria não tiveram contato anterior nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, para interpretar, compreender e aplicar a prática em um contexto político e filosófico como processo e produto que os vários concorrentes de pensamentos dão a esse termo (DEFENDI; MARTINS, 2016).

Os professores necessitam refletir a respeito das concepções relacionadas à sua vivência pedagógica, no sentido de reelaborarem seus saberes e práticas, uma vez que estão em permanente construção. Tomar ciência dos saberes, dos conhecimentos, das competências relacionados à docência é o primeiro passo para essa reflexão (DEFENDI; MARTINS, 2016, p. 137).

Nesta perspectiva percebe-se a efetiva vivência que as instituições de ensino superior enfrentam quando o corpo docente é composto, em sua maioria, de profissionais principiantes na docência do ensino superior e sem contato prévio com uma formação inicial que contemple os conhecimentos teóricos e práticos relacionados as questões do processo de ensino e aprendizagem em sua contextualização, como: “aluno - sujeito do processo de socialização do saber; professor – agente de formação, e o contexto-lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre

suas interdependências” (VASCONCELOS; AMORIN, 2015, p. 4).

Desse modo, no trajeto de suas ações e no âmago de seu senso comum educacional, o professor aloca sua práxis pedagógica, desarticulada com os objetivos culturais e sócio políticos do processo educacional. Assim sendo, é necessário que algumas saídas sejam apontadas entre as quais, o desenvolvimento profissional, como base para o domínio dos saberes pedagógicos e o entrelaçamento da competência pedagógica com a competência didática (ALMEIDA; FUCK, 2016).

Todavia, o avançar no desenvolvimento profissional, assim como no processo de docência, frente a preparação pedagógica não se dará separado de processos de desenvolvimento institucional e pessoal. Portanto, este é o grande desafio, considerado na construção da docência do ensino superior (ARAÚJO; PONCIANO, TONDATTO, 2015).

Assim, essa constatação favorece discussões acerca da especialização em serviço

que deve referenciar a pessoa do docente, como indivíduo que ocupa espaços determinantes à transformação do meio social, assim, deslocando, em primeiro momento sua preparação educacional à conquista desse momento como ambiente institucionalizado em que seu desenvolvimento pessoal percorra os diferentes espaços universitários. Para que isso aconteça, se faz necessário considerar, a princípio que a especialização da docência advinda do processo institucional, a qual a habilitação deve vir legitimada e articulada pelo mesmo, assim, lhe concedendo consistência para cultivar a competência didática universitária (ARAÚJO; PONCIANO, TONDATTO, 2015).

Nesta perspectiva, se torna imperativo que as universidades invistam na efetiva formação de professores para que estes possam modificar as instituições em locais de produção de ensino, extensão e pesquisas. “Enfim, despertar a consciência de uma identidade docente que leve e eleve a ampliação das

concepções de ensino permitindo um novo olhar e conseqüentemente, um novo docente” (VASCONCELOS; AMORIN, 2015, p. 6).

Vale reiterar que o aprender e o ensinar são atividades unificadas pela relação estabelecida entre o agente formador, professor, e o aprendente, aluno, com foco em dois eixos unidirecionais: respeito e interação. O primeiro eixo se refere as conquistas adquiridas nos percursos vivenciados e que foram se consolidando por meio das relações de equilíbrio entre os valores e as emoções. Quanto ao segundo eixo aponta-se a relação gerada no cerne da sala de aula, quando apoiada em empatia e confiança encontrando no antagonismo de seus interesses e necessidades que os direcionem ao encontro do eu e do outro como condição fundamental ao processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010).

Formação docente para o ensino superior

Mesmo abarcando discussões sobre a necessidade de formação educacional do professor universitário, observa-se que ainda restam parcelas da comunidade e sujeitos que respondem pelas políticas públicas pedagógicas nacionais que entendem o preparo pedagógico para a docência no ensino superior como algo secundário. Além disso para os professores universitários não há um curso específico regulamento, como nos demais níveis (BELUCE; VASCONCELOS, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) admite que esses profissionais sejam preparados e especializados em cursos de pós-graduação, sobretudo em cursos *stricto sensu* os quais, embora, não sejam obrigatórios. (BRASIL, 1996). A legislação

deixa lacunas para diferentes interpretações, e ainda, que sejam sanadas conforme os regimentos e estatutos de cada instituição de ensino superior.

Além disso, é importante que o professor universitário, seja capacitado para o uso de modernas tecnologias de ensino. Essa necessidade se deve ao fato dos problemas que passam o ensino superior, sobretudo em relação as novas tecnologias, o crescimento de diferenças culturais e sociais acentuadas dentro dos locais de ensino superior além do desenvolvimento de uma subclasse de profissionais da educação que não possuem formação de educadores, mas que detém o conhecimento essencial para formar novos profissionais (BELUCE; VASCONCELOS, 2011).

Observa-se que a legislação não concebe o processo de formação para docentes do ensino superior com todo rigor que o mesmo precisa. Saber dialogar as diferentes realidades e os alunos, leva-los a construção consciente da cidadania, da ética, das relações sociais e políticas, nas quais, além de proporcionar o aprendizado sobre a precisão característica de cada ciência, o docente possa revelar no decorrer do exercício de sua profissão um profissional

competente e múltiplo nas diferentes relações que precisa desenvolver durante sua atuação (LEITE et al, 2018).

Entretanto, contata-se que os professores universitários, na maioria dos casos, profissionalmente se identificam como médico, advogado, engenheiro, etc, que dão aula nas universidades. De um lado isso mostra a valorização social que o título de professor universitário traz consigo, porém de outro uma maior valorização de sua competência enquanto profissional para o mercado de trabalho. Ou seja, ser somente professor no ensino superior parece ter pouco valor mas se apresentar como médico professor, advogado professor, dentista professor, administrador professor, etc. rende status e prestígio no exercício da docência, mas sem trazer consigo o caráter formal da profissão docente e todas as suas peculiaridades atinentes a este papel (SILVA; FIGUEIREDO, 2017).

É sabido que conhecer novos conceitos teóricos é fundamental para o processo de

constituição profissional, mas não bastam se essas concepções não proporcionam ao professor o relacionamento com seu conhecimento prático que se constrói diariamente. Deste modo, o professor de ensino superior precisa de suportes dentro das universidades para a prática e troca de experiências, assim estabelecendo uma prática para a formação no exercício da profissão, o que, como pode observar não se trata de uma prática comum no Brasil (GOIS, 2017).

O sistema educacional brasileiro possibilita que sujeitos atuem como professores universitários sem formação ou prática no magistério. Do ponto de vista legal, a orientação é que essa formação se dê por meio de cursos de pós graduação, sobretudo em cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, é comum o aluno terminar a graduação e já ingressar na pós graduação, logo trazendo consigo uma enorme bagagem teórica, ao mesmo tempo que possui pouca experiência. Assim, esse aluno ao finalizar o mestrado acaba se transformando em

docente do ensino superior sem nunca ter exercido a docência, e ainda, a pós-graduação é muito mais voltada para a formação de profissional pesquisador do que para o magistério (SILVA; FIGUEIREDO, 2017).

Entretanto, as instituições de ensino superior dão preferência para a contratação de professores com pelo menos mestrado, visto que a avaliação dos cursos se dá pelo número de doutores e mestres. Deste modo, tem-se um profissional docente que nunca exerceu a profissão e também não foi preparado para o magistério, embora, sem dúvida se tratam de jovens excepcionais e com excelente base de conhecimento (GOIS, 2017).

Desse modo, cabe a tomada de políticas públicas para a complementar a formação de professores para ensino superior, buscando construir um perfil profissional tem finda a contemplação dos aspectos profissionais específicos do campo do conhecimento e os pedagógicos, tanto teóricos como práticos. Essas ações devem contribuir de maneira

significativa para a formação de um perfil de docente do ensino superior (VASCONCELOS; AMORIN, 2014).

Somente a formação de professor, em programas e cursos, não é o bastante para compor todo o perfil de um profissional para atuar em sala de aula, pois esta formação é eminentemente prática, diante das próprias experiências, e, sobretudo, a troca de experiências com os demais colegas da profissão, em situações que desencadeiam a reflexão sobre os resultados dessas experiências, assim contribuindo para o desempenho docente (OLIVEIRA JÚNIOR; PRATA-LINHARES; KARWOSKI, 2018).

Segundo Reis, Eufrásio, e Bazon (2010) o problema da docência no ensino superior é questionado com toda razão. Ressalvo algumas exceções, os professores deixam de lado seus principais aspectos em favor somente do exercício do notório saber, por meio de publicações, pesquisas, etc. No entanto, é importante deixar claro que o professor do

ensino superior também precisa se atentar as questões pedagógicas e de prática profissional, pois somente com a harmonia entre os dois saberes será possível ter um profissional, eficiente e eficaz, tão necessário, para a docência no ensino superior.

Considerações finais

Tendo em vista que as instituições de ensino superior são frutos das relações humanas, se faz necessário o fortalecimento do debate sobre as possibilidades do estabelecimento de uma política de formação continuada para os docentes do ensino superior. Embora todo macro sistema seja estabelecido de regras, protocolos e burocracias é interessante que os docentes absorvam, como mola propulsora ao crescimento, aperfeiçoamento e melhoramento de sua profissão, a auto permissão para observar e se motivar pela receptividade dos discentes que na maioria das vezes, almejam dias melhores.

O estudo proposto permite considerar que é fundamental o desenvolvimento de programas direcionados para a formação pedagógica dos professores universitários, bem como promover ações que despertem o compromisso com atividades educacionais. Entretanto, essa etapa não pode ser dada de qualquer maneira, e tampouco se limitar as características práticas da ação docente, restritas as metodologias e técnicas de ensino.

Os professores do século XXI encontram vários desafios no exercício da docência, sobretudo devida revolução tecnológica e as mudanças sociais e culturais advindas da globalização e das reformas neoliberais. Tem por finalidade a formação de cidadãos conscientes e capazes de adquirir, aprimorar e reconstruir o seu conhecimento, considerando que cada aluno é único e que estão submetidos a condições desiguais.

É importante que o docente seja capaz de estimular, motivar e acreditar no aluno e na sua formação, pois já não cabe mais aquele professor

punitivo, autoritário e conteudista. Portanto, cabe ao docente do ensino superior ter um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser somente transmissor do conhecimento e passando a condicionar para que seus alunos possam formular novos conhecimentos.

Assim, considera-se que o desafio que se impõe é o de construir a identidade de docente do ensino superior com base não apenas nas experiências vivenciadas e no saber teórico, mas também no empenho para a construção de saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação educacional, assim como formação continuada que desenvolvam competências fundamentais para o exercício do magistério.

E que essa formação conduza o docente a ser um profissional mais humano, justo, solidário líder, ético, reflexivos de sua prática e autônomo. Formar no professor a identidade de profissional formador e receptivo as necessidades do meio social e do percurso histórico em que está inserido, se tornando

exemplo das características essenciais que deve auxiliar a forma em seus educandos e revelador de suas expectativas. Portanto, o exercício da docência deve conter em sua prática o real significado de docente, além disso, ajudar alguém na aquisição de determinado conhecimento é um ato nobre que merece reconhecimento e valorização.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Leonardo R.; FUCK, Rafael S. Novas perspectivas da docência no ensino superior: a importância da tutoria presencial em cursos de licenciaturas em educação a distância. **In. Novas Tecnologias na Educação.** v. 14, n. 2, 2016, p. 1-10.

ARAUJO, Sergio P.; PONCIANO, Marcos R.; TONDATTO, Wesley P. Formação docente e educação à distância: um olhar acerca da formação dos professores que atuam na EaD a partir das produções científicas. **In. IV Jornada de Didática.** v. 40, n. 1, 2017, p. 820-830.

BARROS, Carmem L. S.; MAZZOTTI, Tarso B. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **In. Educação e Pesquisa.** v. 35, n. 1, 2009, p. 165-176.

BELUCE, Andrea C.; VASCONCELLOS, Maura M. **Docência no ensino superior:** da formação pedagógica a prática educativa. 2011. P. 1039- 1051. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5139_2459.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

COSTA, Francisca T P et al. **A história da profissão docente:** imagens e autoimagens. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setep e/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DEFENDI, Cristina L.; MARTINS, Sirllem S. A importância dos saberes docentes no ensino superior. In. **Revista Metalinguagens**. v. 1, n. 6, 2016, p. 121-139.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre J. A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas. In. **Revista Brasileira de Ensino Superior**. v. 3, n. 1, 2017, p. 42-55.

GOIS, Pamela K M. **Formação para a docência no ensino superior:** realidade e desafios. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23418_11749.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

LEITE, Eliana A P et al. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **In. Educ. Soc.** v. 39, n. 144, 2018, p. 721-737.

MASETTO, Marcos T (Org.). **Docência na Universidade**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton P.; PRATALINHARES, Martha M. KARWOSKI, Acir M. Formação docente no contexto brasileiro das Instituições Federais de Educação Superior. **In. Ensaio: Aval. pol. públ. Educac.** v. 26, n. 98, 2018, p. 52-90.

OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **In. Educar em Revista**. v. 1, n. 1, 2010, p. 17-35.

REIS, Michele X.; EUFRÁSIO, Daniela A.; BAZON, Fernanda V M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **In. Educação em Revista**. v. 26, n. 1, 2010, p. 111-130.

SILVA, Emerson P.; FIGUEIREDO, Mércia O B S. Docência no ensino superior: desafios e possibilidades para uma prática emancipatória. **In. Seminários Gepráxis**. v. 6, n. 6, 2017, p. 1057-1068.

VASCONCELOS, Marilúcia C.; AMORIM, Delza C G. **A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica.** 2014.

Disponível em:

<<https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=5:a-docncia-no-ensino-superior-e-a-relao-pedaggica>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C S.; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: Uma construção ético-profissional.** 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

ENSINAR MATEMÁTICA ATRAVÉS DE PROBLEMAS

Luiz Cesar Limonge

Introdução

A escola enquanto ferramenta a serviço dos interesses da sociedade tem se qualificado cada vez mais em produzir pessoas capazes de atuar satisfatoriamente nas instituições sociais, inclusive naquelas ligadas ao próprio ensino. A escola "vívida" cria elementos capazes de reproduzir métodos e processos quase que de forma automatiza. A Matemática, não obstante, é quase sempre apresentada de forma acrítica e desconectada da realidade. A escola não pode ser pensada senão interagindo com todo o universo de conhecimento que a cerca e do qual ela faz parte. Lembrando Morin "o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra, é dialogar com o mistério do mundo" (BRANDÃO, 1999, p.61).

Outro aspecto de extrema relevância é o fato de que o ensino da Matemática está baseado principalmente na utilização de modelos ou algoritmos para a solução de questões objetivas e até mesmo de problemas. Não há a preocupação por parte dos educadores de fornecer aos alunos ferramentas mentais para que estes possam descobrir o caminho da solução, diz-se a eles com frequência "siga por aqui!". Acerca disso, o Dr. Polya disse em seu artigo sobre a resolução de problemas de Matemática na high school:

“Resolver um problema é encontrar os meios desconhecidos para um fim nitidamente imaginado. Se o fim por si só não sugere de imediato os meios, se por isso temos de procurá-los refletindo conscientemente sobre como alcançar o fim, temos de resolver um problema. Resolver um problema é encontrar um caminho onde nenhum outro é conhecido de antemão, encontrar um caminho a partir de uma dificuldade, encontrar um caminho que contorne um obstáculo, para alcançar um fim desejado, mas não alcançável imediatamente por meios adequados... se a educação não contribui para o desenvolvimento da inteligência, ela está obviamente incompleta”. (KRULIK E REYS,2003,p.1)

Este trabalho tem a pretensão de buscar estratégias eficientes para permitir que o educando assimile de maneira melhor os conteúdos Matemáticos através da resolução de problemas.

1.Problemas e mais problemas

É uma tolice responder a uma pergunta que não tenha sido compreendida.
George Pólya

O ponto de partida é entender

Não são poucos os professores que consideram a resolução de problemas como o

grande trunfo no ensino da Matemática. Utilizam-se deste artifício com grande frequência, propondo a seus alunos situações contextualizadas e, a seu ver, interessantes. Após uma série de problemas propostos, e resolvidos pelo professor, vêm então os problemas para solução por parte dos alunos. E qual não é a surpresa do professor quando se depara com uma turma quase inteira de braços cruzados aguardando a solução na lousa para ser copiada. O que ocorreu?

O ponto de partida para se trabalhar com um problema é descobrir se o aluno entendeu o problema. Fazer uma leitura compartilhada logo após propô-lo vai garantir que o aluno preste atenção àquilo que se escreveu. Uma pequena explanação por parte do professor, seguida de uma segunda leitura, esta individual e silenciosa pelos alunos, leva-os a pensar mais calmamente naquilo que foi lido. E aí então poderá ocorrer o entendimento sobre o que trata, e o que quer o problema. O interesse pela busca da solução do problema ocorrerá mediante a compreensão por parte do aluno daquilo que se leu.

Fazendo as perguntas certas

Entendido o problema, é interessante se levantar alguns questionamentos do tipo: *já realizamos algum problema semelhante a este?* Ou ainda: *o que o problema quer que calculemos?*

Isto ajudará os alunos a buscarem em sua memória, ou no caderno, situações semelhantes que possam nortear o trabalho de resolver o problema. A indagação de “o que quer o problema?” os levará a refletir acerca de quais possíveis caminhos deverão percorrer, ou quais modelos de problemas anteriores poderão ser adotados como referencial de solução.

O plano de ação a ser seguido para se alcançar o objetivo de resolver o problema pode estar baseado tanto em problemas anteriormente resolvidos, semelhantes ao que se propôs, como nas próprias experiências e conhecimentos prévios dos alunos, devidamente organizados e trabalhados pelo professor, a partir da exposição de ideias dos alunos de como resolver o problema.

Partindo para a ação

Escolhido o caminho a seguir, é hora de rabiscar o caderno, colocar em prática a teoria dos alunos de como resolver o problema. O professor deve incentivar ao máximo que todos os alunos tentem solucionar o problema, compreendendo que no caminho da solução podem ocorrer erros, mas que só chega ao resultado esperado o aluno que se arriscou a errar, pois a partir dos erros se constroem novos acertos.

Pensando no que se fez

Está aí o momento mais importante da resolução de um problema: *pensar no que se fez para resolvê-lo*. É neste momento que o professor deverá ter habilidade e preparo para conjugar as várias formas de solução (muitas delas corretas) dos alunos, promovendo a sistematização da solução, e eventual escolha do melhor caminho para atingi-la, sem desfazer-se ou desmerecer outras soluções propostas pelos alunos, desde que corretas. Este é o momento de refletir sobre a ação,

e promover a assimilação do conteúdo trabalhado no problema, gerando assim a capacidade por parte dos alunos de resolver novos problemas semelhantes àquele que foi proposto, entendido o que se fez para resolvê-lo.

O que foi apresentado até aqui nada mais é do que a sistematização proposta por Pólya para a resolução de problemas, abordada em seu livro “A arte de resolver problemas” (Editora Interciência, Rio de Janeiro, 1977), no qual são descritas as quatro etapas de resolução de problemas segundo Polya, a saber, compreender, planejar, executar e interpretar. Tais passos foram trabalhados com alunos do 7º ano (6ª série), a partir de atividades propostas em sala de aula. O capítulo a seguir relata estas experiências, bem como sua eficácia no aprendizado da Matemática.

2.Da teoria à prática

Se experimentar prazer com a Matemática, não a esquecerá facilmente e haverá, então, uma grande probabilidade de que ela se torne alguma coisa mais: uma

ocupação favorita, uma ferramenta profissional, a própria profissão ou uma grande ambição.

George Pólya

Em qualquer nível de ensino, uma dificuldade muito grande no trabalho com resolução de problemas é convencer os alunos a registrarem os detalhes do problema no papel. Aqueles que registram coerentemente as informações pertinentes têm possibilidades maiores de se tornarem resolvedores de problemas bem-sucedidos.

Um pouco da má vontade dos alunos para escrever detalhes, pode vir de uma resistência à exigência generalizada de que a informação deva ser traduzida em expressões numéricas. Os símbolos e a gramática da matemática constituem uma linguagem não familiar, e os alunos diferem na rapidez e facilidade com que conseguem compreendê-los. Quando a linguagem das expressões numéricas não é familiar, os alunos precisam se empenhar para compreender o enunciado do problema, escrito numa linguagem

estranha para ele, em vez de se concentrar no problema propriamente dito.

Uma abordagem alternativa na fase inicial do ensino de resolução de problemas é ministrar uma linguagem ilustrada com a qual os alunos possam registrar as informações. Por experiência, essa linguagem os incentiva a passar informações para o papel. Além disso, eles tendem a registrá-las nas formas que acham úteis. Então, tendo incluído bons hábitos no processamento de informações no nível elementar, podemos propor problemas cada vez mais sofisticados e introduzir a linguagem simbólica à medida que os alunos progredam.

3.Tecnologia x Memorização

“Os computadores estão alterando a paisagem do nosso ambiente social e intelectual e, sem dúvida, vieram para ficar. Eles produzirão modificações nas teorias de aprendizagem e, portanto, no ensino.”

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante dos dispositivos informacionais de todos os tipos. "Escrita, leitura, visão, audição são modificados por uma informática cada vez mais avançada."

(PIERRE LEVY, As tecnologias da inteligência)

Nas duas atividades propostas neste trabalho, é sugerido o uso de algum tipo de tecnologia (calculadora e computador). Isto ocorre por conta da grande familiaridade que os alunos possuem com a tecnologia, bem como para aumentar o interesse e a participação dos mesmos, uma vez que foi pedido a eles algo que a maioria deles domina relativamente bem. Vale o comentar que a tecnologia não é uma estratégia imprescindível, mas necessária nos nossos dias. Quando o livro

chegou, a escola não foi abolida, mas se transformou numa necessidade maior, pois o livro tinha de ser interpretado. O nosso aluno precisa ser guiado no uso pedagógico da informática, principalmente pelo fato de que ela introduz um novo e importante tipo de recurso: a simulação.

A simulação por computador permite que o aluno explore modelos mais extensos e em maior número do que se estivesse reduzida aos recursos de sua memória ou imaginação. A informática da simulação e da visualização também é uma tecnologia intelectual que, embora também estenda a memória, funciona mais como uma extensão da imaginação.

A simulação, que podemos considerar uma imaginação auxiliada por computador, pode ser considerada uma ferramenta de ajuda ao raciocínio, introduzindo um modo diferente de raciocinar, de aprender; uma nova forma de apresentação do saber.

No uso de computadores, entendidos como uma nova tecnologia da inteligência, podemos

pensar que existem duas maneiras de tornar a inteligência humana mais poderosa através da interação com o computador:

1. Usar o computador como um dispositivo temporário, para impulsionar o conhecimento ou a habilidade humana com a meta de trazer os alunos até um ponto onde eles consigam desempenhar competentemente tarefas complexas sem o computador. Essa é a visão clássica e ainda dominante da Educação. O professor e o computador estariam presentes durante uma fase da aprendizagem e o desempenho independente do aluno seria a meta, o ensino efetivo exigindo urna diminuição em etapas da interação com o professor/computador.

2. Pensar nos computadores como "amplificadores inteligentes", ou seja, ferramentas a serem usadas habitualmente para completar tarefas mais eficientemente; considerar esses dispositivos como educacionais, imaginados para compartilhar

permanentemente as tarefas com os humanos, expandir o significado do termo "Educação".

Assim, podemos dizer que, à medida que os computadores forem se tornando cada vez mais disponíveis como ferramentas de extensão da inteligência, amplos usos educacionais, além dos que somos capazes de imaginar, irão surgir. A escola precisa perceber que há uma nova forma de pensar. O conhecimento por simulação é não apenas uma estratégia a mais para tornar as aulas variadas, mas um tipo de pensamento, uma forma de raciocinar, uma nova tecnologia da inteligência.

E o professor? Ele será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar da tecnologia, e introduzi-la na sala de aula no seu dia-a-dia.

Considerações Finais

Vale à pena procurar conhecer um pouco mais quem é, e como pensa o nosso aluno. Também não podemos ignorar a presença de novas formas de

aprender tão presentes no nosso cotidiano. Os recursos permitidos pelas novas tecnologias podem impulsionar e muito o processo ensino-aprendizagem. Tudo isso, entretanto sem jamais deixar de lado uma figura imprescindível para que a educação formal aconteça: o professor.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Zaia. **A Crise dos Paradigmas e a Educação**, São Paulo, Cortez Editora,

1999

DANTE, L.R. **Tudo é matemática**, 6ª. Série, São Paulo: Ática, 2011

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**, Rio de Janeiro, Editora Interciência, 1977

KRULIK, Stephen A. **Resolução de Problemas na Matemática Escolar**, São Paulo, Atual Editora, 2003

MACHADO, Nilson José. **Lógica? É lógico!**, São Paulo, Editora Scipione Ltda, 1994

MOCELLIN, Ronei Clécio. **Uma Breve História da Ciência**, Curitiba, Nova Didática Editora, 2000

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-Histórico**, São Paulo, Editora Vozes, 2001

PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de Matemática: Da Organização Linear à idéia de Rede**, São Paulo, Editora FTD, 2000

<www.ime.unicamp.br/lenilpublicalesebastletno.pdf> ACESSO 13 -NOVEMBRO 2005

http://www.coceducacao.com.br/pl_aula/pl_aula_ficha/0,6994,POR-1752-1773-1983,00.html, acesso em 11/10/2012 às 23:49 hs.

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/graficos-tabelas-organizar-informacoes-646489.shtml>, acesso em 11/10/2012 às 23:47 hs.

<www.educacao.sp.gov.br/publicacoes/acesso/acsl3pO3.htm> REVISTA DE EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA ,Ano 9-número 13-abril 1999, ACESSO 13 -NOVEMBRO 2005

SURDO: CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E COMUNICAÇÃO

Valdirene Poçani da Rocha

RESUMO

As identidades surdas acabaram se legitimando, principalmente, pela defesa da língua de sinais como sendo uma língua específica e natural para os surdos. Durante anos os surdos travaram batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até alcançarem o reconhecimento que têm hoje. Desta forma, o presente artigo tem por objetivo discutir como ocorreu esse processo de construção de identidade, ou melhor, porque a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) legitimou e identifica o surdo como participante de outra cultura e não como um ser limitado, por não possuírem a oralidade, bem como as novas tecnologias, mais especificamente as ferramentas digitais vêm contribuindo para o processo ensino

aprendizagem, comunicação e interatividade dos surdos. Essa pesquisa possui caráter bibliográfico, com revisão na literatura sobre o tema, a partir de descritores surdez, linguagem, identidade e comunicação. Constatou-se que apesar de o surdo estar longe da experiência auditiva e por esse motivo apresentam dificuldades para se comunicarem através da língua majoritária, não podem ser taxados de limitados, mas sim diferentes linguisticamente e devem ter as mesmas oportunidades de educação do que os ouvintes, inclusive de usufruir de novas tecnologias que colaborem para a sua construção do saber e para sua interatividade. Conclui-se que um surdo, considerado normal em suas atividades mentais, pode se desenvolver naturalmente, afinal, possui as mesmas capacidades cognitivas do que um ouvinte, basta que essas sejam estimuladas para que se aflorem.

Palavras-chave: Surdo. Linguagem. Identidade. Comunicação.

DEAF: CONSTRUCTION OF IDENTITY AND COMMUNICATION

ABSTRACT

Deaf identities ended up legitimizing mainly for the defense of sign language as a specific and natural language for the deaf. For years the deaf battles waged by asserting its identity, the Deaf community, its language and its culture, to achieve the recognition they have today. Thus, this article aims to discuss how this process of identity construction, or rather occurred because the use of the Brazilian Sign Language (Libras) legitimized and identifies the deaf as a participant of another culture and not as a limited being, because of lack of oral communication, as well as new technologies, specifically digital tools have contributed to the learning process, communication and interactivity of the deaf. This research has bibliographical character, with review of the literature on the subject, with descriptors deafness,

language, identity and communication. It was found that although the deaf being away from the listening experience and therefore find it difficult to communicate through the majority language, can not be labeled as limited, but linguistically different and should have the same opportunities for education that listeners including the use of new technologies to collaborate for the construction of knowledge and its interactivity. We conclude that a deaf, considered normal in their mental activities, can develop naturally, after all, have the same cognitive abilities than a listener, just that these are stimulated to that crop up.

Keywords: Deaf. Language. Identity. Communication.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de décadas e até de séculos, os surdos travaram grandes batalhas pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até alcançarem o reconhecimento que têm hoje.

Vale lembrar que na sociedade sempre ocorreram e continuam ocorrendo diversas lutas perante os poderes, onde partes opostas entram em conflito e defendem os seus ideais. Temos grandes exemplos e podemos citar alguns deles: as acirradas discussões partidárias que ocorreram e continuando ocorrendo ano após ano, ou seja, a luta de quem está no poder e de quem não está, de quem domina e de quem não concorda; Getúlio Vargas, em seu governo na década de 40, consolidou um conjunto de normas que protegiam os trabalhadores, que relativamente contrariaram os interesses da minoria capitalista (sistema dominante); Os próprios surdos sempre lutaram para serem conhecidos como diferentes linguisticamente e não como deficientes auditivos, como ainda são taxados por grande parte da sociedade. Vale destacar que o poder ou até

mesmo a maioria sempre prevaleceu, imprimiu ritmos, diferenciou, excluiu e até puniu aqueles que não compartilhavam com as mesmas definições.

A definição dos surdos como diferentes, incapazes e limitados não é uma situação nova e está diretamente ligada a não compreensão do sujeito como capaz de se desenvolver cognitivamente, como os ouvintes que ouvem e falam. Independente da perspectiva, se médico-pedagógica (que considera a surdez como um déficit) ou se sócio antropológica, que aborda a surdez como característica cultural, os surdos não são indivíduos que não ouvem e sim que veem e acessam o conhecimento e constroem o saber por meio das experiências visuais e somente estão longe das experiências auditivas.

Apesar de reprimida durante décadas pela sociedade, a experiência visual do surdo foi se desenvolvendo como língua, tornou-se um sistema linguístico independente e apoiado em leis vigentes, se estabeleceu como um direito do surdo. É por meio da língua de sinais e no caso do Brasil, através da LIBRAS que o surdo constrói uma

identidade cultural, onde participa de uma comunidade que o valoriza e é reconhecido como participante de uma cultura surda. É importante para o âmbito acadêmico conhecer a diversidade, novas culturas e reconhecer o surdo como um sujeito ativo da sociedade, que somente é diferente na hora de se expressar, que pode inclusive usufruir das tecnologias digitais para se comunicar e construir relações com ou fazer parte de outras identidades.

O artigo objetiva responder ao seguinte problema: o surdo é diferente culturalmente?

O objetivo desse artigo é abordar o processo de construção de identidade do surdo, de forma a compreender a Libras como um meio legítimo de expressão cultural dos surdos, bem como a comunicação digital está apoiando o desenvolvimento educacional e colaborando para a integração desses indivíduos.

Para a contextualização do tema foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de modo a compreender que os indivíduos surdos são diferentes culturalmente e não sujeitos não

capazes ou inferiores aos ouvintes. As fontes utilizadas para a buscas dos textos científicos (livros, periódicos, projetos acadêmicos) foram: Google Books, Google Acadêmico, Periódicos Scielo e Sistema Integrado de Biblioteca da USP.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2. 1 Surdez

Rosa (2009, p. 4) resume bem a história do surdo, que começa no século XV, ao surgirem às primeiras escolas:

A história conta fatos surpreendentes sobre o surdo, até o século XV quando começam a surgir as primeiras escolas especiais para surdos. Antes de surgirem discussões sobre a educação, os surdos eram rejeitados pela família e sociedade eram isolados, escondidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua 'anormalidade', ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, vistos como 'anormais',

'doentes'. Muitos anos depois os surdos passam a ser visualizados como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial excluída.

Conforme Angelucci e Luz (2010, p. 38) a pessoa surda pode ser compreendida como “[...] aquela com uma perda auditiva bilateral significativa, majoritariamente severa ou profunda, instaurada antes, durante ou alguns anos após o seu nascimento. [...]”.

Por muito tempo, a surdez foi tratada como uma patologia. Até os dias atuais, ainda encontramos afirmações que definem a surdez como uma disfunção irreversível e limitação que impedem os surdos de se desenvolverem no ambiente escolar, familiar e social. A surdez pode até ser tratada como uma disfunção, deficiência ou como uma limitação, que pode acarretar algumas dificuldades sim, porém, não se pode negar que os surdos são iguais a qualquer outro indivíduo e possuem os mesmos direitos de acesso à educação. O que de fato deve ser considerado no dia a dia dessas pessoas é a educação especial,

de forma inclusiva, permitindo o desenvolvimento dos seus aspectos cognitivos. Educação é diferente de tratamento e os surdos não devem ser tratados como diferentes, pois, não são diferentes, precisam apenas ser educados como especiais, devido somente a sua deficiência. Dantas (2012, p. 61) afirma que a igualdade está na origem humana, pois, todos possuem a mesma natureza e as mesmas necessidades:

[...]. Somos seres livres, sociais que precisam satisfazer suas necessidades biológicas de alimento, de socialização e de felicidade. Os seres humanos “são iguais em dignidade e direitos” e por isso TODOS devem ter o direito de viver humanamente, compartilhando as mesmas oportunidades.

Mendes e Pinheiro Mendes (2011) afirmam que a surdez pode ser leve, moderada ou profunda e destaca a importância da educação inclusiva para os surdos. Não é porque apresentam dificuldades ou necessidades especiais que devem ser privados do ensino. Destacam a importância do papel da escola na educação de surdos, que elas

devem contribuir de fato para a formação dos alunos, através de ações que os façam se sentirem iguais aos outros alunos, que todos os olhem com igualdade. Para que isso realmente aconteça é necessário que a escola mude a sua visão, seus métodos, técnicas de ensino e de inclusão, promovendo um ambiente natural, de desenvolvimento de todos.

Esse historia negativa de exclusão, de preconceito e de diferenciação entre surdos e não surdos pode ser explicada pelo fato de os indivíduos surdos pouco ou não se comunicarem por meio da oralidade, como a maioria das pessoas e acabam sendo tratadas como diferentes por esse motivo. As pesquisas levam ao entendimento da surdez sob dois enfoques: médico-terapêutico e cultural. O primeiro define a surdez como uma enfermidade que afeta mais que a audição e por isso os deficientes auditivos devem ser tratados pela medicina e por terapeutas e o outro enfoque trata o surdo como um potencial ou participante de uma comunidade minoritária, que a deficiência

auditiva não desempenha nenhum papel significativo (ALMEIDA, 2012).

As línguas de sinais, utilizadas pelos surdos como meio de comunicação, difere das línguas das comunidades ouvintes, de modo que tem sido desvalorizada, principalmente pelo fato de ser utilizada por indivíduos considerados deficientes ou com problemas cognitivos. Felipe (2001, p.120) descreve que muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com a voz com a inteligência do indivíduo:

Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que, para os outros ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a falta da fala. [...] Muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com a voz com a inteligência desta pessoa, talvez porque a palavra “fala” esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não ao simples ato de emitir sons articulados.

Esse cenário é fruto das representações sociais, pautadas na concepção de que o sujeito

surdo é condicionado a superar a deficiência, devendo tornar-se igual aos ouvintes. Esses aspectos históricos continuam refletindo na educação dos surdos, bem como na forma como as pessoas os encaram. De acordo com Fernandes (2006, p. 76), “até bem pouco tempo se dizia que os surdos que se comunicavam por sinais assemelhavam-se aos macacos”. Acreditava-se que as Línguas de Sinais não podiam ser consideradas uma “língua”. Para Felipe (2001), o problema não está na surdez, mas sim na ausência da fala, uma vez que a fala está intimamente relacionada ao pensamento e não à articulação dos sons, traduzindo assim em um preconceito generalizado em relação ao surdo e sua forma de comunicação.

Apesar das abordagens oralistas fracassarem, causaram danos às comunidades surdas, entre os quais, o preconceito da sociedade, a marginalização dos surdos e a exclusão do sistema educacional de ensino, prejudicando seu desenvolvimento pleno:

[...] o modelo oralista fracassou pedagogicamente e contribuiu com o processo de marginalização social no qual se encontram atualmente algumas comunidades de surdos. [...] as crianças surdas desenvolvem, ao mesmo tempo, dois tipos de identidade cultural: por uma parte adquirem identidade deficitária – uma vez que a mensagem que lhes é dada é que não são ouvintes -; e por outra parte, a identidade surda – porque estão imersos e compartilham atividades com outras crianças e adultos surdos (SKLIAR, 1997, p. 116).

No Brasil, o desenvolvimento da Língua de sinais se intensificou com o Decreto Federal n 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O documento garante a oferta da língua de sinais como primeira e a portuguesa na modalidade escrita, como segunda, desde a educação infantil, ou seja, o bilinguismo. Apesar de a língua escrita ser uma possibilidade, deve ser trabalhada fora do contexto escolar (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Apesar de o surdo ter como língua principal a língua de sinais e que a partir dela deve ser educado, é preciso considerar que esses estão em constante contato com a maioria ouvintes e

apresentam grandes dificuldades para se comunicarem e interagirem com a sociedade e até mesmo com os seus familiares, em um biculturalismo natural, reforçando assim a importância e a viabilização do desenvolvimento da modalidade escrita em paralelo com a língua de sinais, mesmo que fora do ambiente escolar.

2.2 Linguagem e Identidade

Conforme Afonso (2008) existe certa dificuldade para ouvintes compreenderem o que é realmente a surdez. Isso ocorre porque além da característica física relacionada à perda auditiva, que é possível de ser quantificada, através de exames, também existe alguns outros fatores que acabam dificultando a explicação e a quantificação das possíveis perdas ou até mesmo ganhos. Duas concepções acabam entrando em choque: a tradicional, advinda de um paradigma médico-pedagógico, que considera a surdez como um déficit e o paradigma sócio-antropológico que aborda a surdez como uma característica cultural e o surdo como membro de uma comunidade

minoritária linguística e étnico-cultural própria. A segunda perspectiva (sócio-antropológica) considera que o surdo passa pela construção de uma identidade e por um processo de afirmação da diferença, designados por alguns como Deaf Pride (Orgulho Surdo). Essa autoafirmação pode tornar-se perigosa se provocar no indivíduo um auto fechamento em sua comunidade surda, dificultando assim o seu dialogo intercultural com ouvintes e não ouvintes, o que pode prejudica e empobrece a sua relação com toda a sociedade.

Para Silva (2010, p.272) ao discutir a identidade, logo vem à tona à questão da diferença:

Ao discutir a questão da identidade, logo é remetido à questão da diferença, visto que a identidade cultural somente pode ser compreendida em sua ligação com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo discursivo social. O que vai sustentar um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e ressignificar a diferença. Nesse contexto aparecem os SURDOS, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social,

cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas.

Cruz e Dias (2009) compreendem a surdez como experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes linguisticamente, bilíngues (desenvolvem a língua de sinais como primeira e a língua majoritária do país como segunda), biculturais (participantes de uma comunidade linguística, que se comunicam e interagem através da língua de sinais e participantes da cultura dos ouvintes). Além de serem reconhecidos pela experiência visual, estão longe da experiência auditiva. Devido a essa dimensão, devem ser compreendidos como sujeitos culturais, diferentes da condição de deficiente, pois, não são indivíduos que não ouvem, são indivíduos que veem. O acesso ao conhecimento está “[...] intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ela poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não as

conceituais” (SEESP, 2006, p. 83). A identidade do surdo se constrói dentro de uma cultura visual pelo fato de a sua língua ser vista no corpo do outro, ou seja, por meio do olhar, das mãos, das expressões e do corpo (CRUZ; DIAS, 2009). Carmo et al. (2007, p. 5) definem os surdos como “[...] todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade cultural própria”. Silva (2010) esclarece que o termo cultura possui significados diversos dentro de seu conceito geral, porém, para o surdo representa a afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, onde se centraliza o seu espaço linguístico. A cultura surda expressa o seu jeito de ser e estar no mundo e utiliza a visão como meio principal para obtenção de conhecimentos. São socialmente e politicamente organizados.

Além disso, o mesmo autor lembra que a cultura surda é mística e híbrida,

pois esta não se encontra isolada do mundo, sempre está interagindo com outras culturas evoluindo da

mesma forma que o pensamento humano. Os sujeitos surdos vivem numa sociedade com uma demanda linguisticamente superior, ou seja, uma sociedade de pessoas que ouvem e falam e que detém uma relação de poder por usar um a língua oral-auditiva, neste caso a Língua Portuguesa, dessa forma acham que as pessoas surdas são: sub-culturais, não tem cultura própria, têm algumas adequações, deficientes que necessitam entrar na linha da normalização, precisam urgentemente ser iguais a maioria, precisam falar, ver, ouvir, andar, fazer parte de uma cultura dita padrão para serem então considerados inclusos na sociedade (SILVA, 2010, p. 274).

Hall (1992) explica que a questão da identidade vem sendo extensamente discutida sob o olhar da teoria social. As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram e referenciaram o mundo social, agora estão em declínio e fazendo surgir novas identidades, ou melhor, vem fragmentando o indivíduo moderno.

Esse fenômeno vem sendo chamado de crise de identidade que

[...] é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1992)

A identidade, de uma maneira geral, mostra que não é um conceito factual e acabado, vai muito além, é uma proposta onde há aproximações de definições, nas quais a história retrata no olhar de diversas interpretações, sendo definida em três concepções de acordo com Hall (1997, p.8-13) “o iluminista como sendo o primeiro, objetivando a perfeição do ser humano; o segundo, sociológico, mostra que as identidades se moldam nas representações sociais; e por último a modernidade tardia que aponta as fragmentadas identidades”. A ideia principal é que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas em fragmentações culturais. Anteriormente à modernidade, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade

forneciam sólidas localizações de indivíduos sociais.

É possível identificar um deslocamento estrutural ou talvez uma evolução nas três concepções de identidade. Conforme Hall (1992), o sujeito iluminismo estava baseado na concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando a pessoa nascia e assim com ele se desenvolvia. Esse centro essencial do eu era a identidade da pessoa. A concepção do sujeito sociológico refletia exatamente a crescente complexidade do mundo moderno, onde a ideia é que esse núcleo interior não era autônomo e nem auto suficiente, mas que era construído na relação com outras pessoas consideradas importantes para o sujeito, que mediavam para ele valores, sentidos e símbolos (característica de uma cultura). O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, mas esse é modificado no dialogo contínuo com culturas exteriores e com as identidades que esses mundos oferecem. Por fim,

a concepção de modernidade tardia esclarece que o sujeito, antes visto com uma identidade unificada e estável, esta se tornando fragmentado, com várias identidades, algumas vezes até contraditórias ou não-resolvidas. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. O conceito de identidade tornou-se provisório, variável e até problemático. “A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987).

Hall (1992) descreve e esclarece que as sociedades modernas não tem nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e que principalmente não se desenvolve com o desdobramento de uma única lei ou causa, não pode ser mais definida, como foi durante muito tempo por sociólogos, como um todo unificado e delimitado, não é como uma flor que se desenvolve a partir de seu bulbo. As sociedades modernas estão constantemente sendo descentrada e deslocada por forças de si mesma. São

caracterizadas pela diferença, são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que acabam produzindo uma variedade de diferentes posições de sujeito, ou seja, identidades. “[...]. Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por "uma pluralidade de centros de poder. [...].” (HALL, 1992, p. 4). As sociedades modernas estão sendo definidas como sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanente.

Conforme Silva (2010) a construção da identidade surda sempre impera a identidade cultural, isso quer dizer que é o ponto de partida para identificação de outras identidades surdas. A diversidade de identidades surdas são bem complexas e pode ser constatada na divisão por identidade descrita por Nídia Limeira de Sá.

Para Sá (2001, p. 12):

A Identidade Surda (identidade política) trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes nas comunidades surdas a que pertencem onde apresentam características culturais regionais

que carregam consigo a sua língua de sinais possuindo, assim, experiências visuais que determinam maneiras de comportamentos, aceitando-se e assumindo como Surdos, lutando politicamente como cidadãos com suas especificidades.

A autora ainda esclarece que “a Identidade Surda Híbrida são surdos que nasceram ouvintes e devido a fatores como doenças, acidentes, dentre outros, se tornaram surdos. Estes conhecem a estrutura do português falado” (SÁ, 2001, p. 12)

Em relação a Identidades Surdas Flutuante, a autora afirma que são indivíduos

[...] que tem ou não consciência de sua surdez, entretanto se acomodam sendo vítimas da ideologia dos ouvintistas, oscilando, portanto de uma comunidade a outra, prejudicando-se na falta de comunicação tanto da Língua Portuguesa como da Língua de Sinais (SÁ, 2001, p. 12).

A identidade Surda embaçada pode ser compreendida como:

[...] a representação estereotipada

da surdez ou do desconhecimento da mesma por conta da questão cultural dominante que o sujeito surdo estar inserido. Os surdos são completamente dominados pela comunidade ouvinte, determinando seus comportamentos, vida e aprendizados, assim como a privação do aprendizado da sua língua natural desconhecendo-a totalmente, sendo também considerados incapacitados, deficientes e até retardados mentais (SÁ, 2001, p. 12).

A Identidade Surda de Transição refere-se a pessoas surdas oralizadas, que mantidas em uma comunicação auditiva, sendo filhos de pais ouvintes, mais tarde acabam conhecendo as comunidades surdas, e nesta interação, os surdos passam do mundo auditivo para o mundo visual, porém há uma grande rejeição pela identidade ouvinte. Para os surdos, acabam ficando sequelas da representação, ficando evidente em sua identidade construtiva (SÁ, 2001). Vale ressaltar que

A Identidade Intermediária vai determinar que os surdos apresentam porcentagem de

surdez, mas levam a vida como determinam os ouvintes dando maior importância os aparelhos de audição, treinamento oral, amplificadores de som, não utilizam o trabalho de intérpretes, e muito menos quando estão em comunidade surda considera os seus pares semelhantes como menos dotados, portanto tem dificuldades de encontrar sua identidade, visto que não são surdos, nem ouvintes (SÁ, 2001, p. 12).

Hall (1997, p.5) explica a respeito da Identidade Surda Incompleta, formada pelos surdos que não conseguem quebrar o poder dos ouvintes, que os denominam como diferentes e não como participantes de uma cultura. Em relação a identidade de Diáspora:

[...] apresenta divergências da identidade de transição, pois estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro ou, de um Estado brasileiro a outro. Ou ainda, de um grupo surdo a outro podendo ser identificados como surdo carioca, surdo brasileiro, surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada.

2.3 A Comunicação digital enquanto um processo facilitador

O uso da rede social apresenta-se como uma das possibilidades que pode contribuir com o letramento digital e mais especificamente, na prática da leitura e da escrita dos alunos surdos. O Facebook veio introduzir uma nova maneira de se comunicar pela internet, confirmando assim o seu papel de disseminador de conhecimentos múltiplos e diversificados.

Thompson (1998), diz que a produção e a interação de conhecimentos e de conteúdos simbólicos fazem parte da sociedade a séculos, desde os tempos remotos, onde primitivos se comunicavam oralmente e por demonstrações simbólicas. A partir do século XV, com o nascimento da escrita e da impressão, a restrição geográfica que ainda existia, desapareceu com o desenvolvimento comunicacional e assim as técnicas de impressão permitiram a propagação de palavras escritas, notícias, conhecimentos e

diversas informações, aumentando as possibilidades de interação, que antes era feita somente por meio do face a face. Para o autor, a sociedade começou a sentir as transformações no modo de se comunicar a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação. A tecnologia é um meio facilitador e possui várias possibilidades para o ensino-aprendizagem da escrita de sinais. A escrita de sinais permite aos surdos escreverem na sua própria língua sem apelar a uma língua oral (KLIMSA; TORRES KLIMSA, 2013).

Espera-se de um sujeito, após alguns anos de escolarização, que ele possa utilizar “o seu conhecimento acerca do código grafofônico em práticas sociais diversas, e, não apenas dominar as técnicas simples de ler e escrever” (XAVIER, 2013, p. 22). Em uma pesquisa realizada em Garanhuns – PE, onde foi investigado como o uso de Blog (hipertexto) em sala de aula e a utilização do computador e de suas potencialidades como ferramenta de apoio pode contribuir para o letramento de crianças, constatou-se que dessa forma, os educandos conseguem explorar outras

formas de ler e escrever em um suporte mais interativo e também utilizar esse meio para estudos de conteúdos específicos da disciplina (XAVIER, 2013).

Se for dado ao surdo a chance de se comunicar em uma língua apropriada à sua compreensão e respeitar a sua cultura, apoiada pela opinião de Strobel (2007, p.26) serão vistos como seres capazes e produtivos.

Sacks (2010) completa essa concepção quando diz que o infortúnio da surdez só aparece com a ausência de linguagem, ou seja, acontece quando o surdo não é exposto à uma língua apropriada, ocasionando revezes linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais.

Os dispositivos móveis têm sido repetidas vezes empregados na educação, tanto como apoio à pesquisa para acessar conteúdos nas várias áreas do conhecimento, quanto para o estabelecimento da comunicação entre alunos, professores e tutores, em distintas modalidades educativas, seja ela à distância ou não. Os dispositivos móveis têm sido grande aliado no

suporte a comunicação e educação dos surdos pela facilidade de acesso a conteúdos de forma imediata. Os aplicativos podem ser acessados em celulares e tablets, os quais disponibilizam conhecimentos em diversas áreas na língua de sinais, língua portuguesa, o que amplia as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares (XAVIER, 2013).

Castells (1999) afirma que as comunidades virtuais deu origem a uma situação nova e espantosa, em relação a identidade humana na era da internet e assegura que:

A vantagem da rede é que ela permite a criação de laços fracos com desconhecidos, num modelo igualitário de interação, no qual as características sociais são menos influentes na estruturação, ou mesmo no bloqueio, da comunicação... os laços fracos facilitam a ligação de pessoas com diversas características sociais, expandindo assim a sociabilidade para além dos limites socialmente definidos do autoconhecimento... De fato, a comunicação on-line incentiva discussões desinibidas, permitindo assim, a sinceridade. (CASTELLS, 1999, p. 445).

. Assim, partindo da premissa de que o avanço tecnológico admite novas modalidades de comunicação, observamos que os potenciais podem ser destacados “pela criação de redes” que se constituem, pois, registram terminantemente “o papel ativo dos seus participantes, os quais têm acesso a informações e recursos para desenvolver atividades colaborativas, dialogar com o outro e estabelecer conexões” (Almeida, 2003, p. 205).

A escrita, através do Whatsapp (aplicativo de mensagens multiplataforma, que permite a troca de mensagens), por exemplo, possibilita ao surdo escrever o português e pensar em português, fazendo uso social da linguagem escrita coligada a uma precisão discursiva. Nesse caso, podemos constatar que os surdos, quando vivenciam essa experiência, podem aprofundar-se numa situação concreta de enunciação e utilizar a linguagem escrita em língua portuguesa para interagir com os outros.

Santaella (2007, p.183), em relação ao espaço virtual, diz que “navegar significa

movimentar-se física e mentalmente em uma miríade de signos”. Portanto, quando o surdo acessar a internet, irá sentir uma navegação mais fluida, que terá a real acepção da informação e do conhecimento, sobretudo se tiver esse acesso por meio de sua língua, o que será essencial no processo de mudança das relações sociais que se formam no ciberespaço.

As opções de recursos disponíveis são inúmeros: facebook, twitter, weblogs, vlogs, softwares de comunicação oral através da internet, programas de mensagens instantâneas, correio eletrônico, acesso a sites, chats e serviços de rede social como pinterest e instagram, onde os usuários conseguem interagir e compartilhar fotos e perfis, participando de comunidades virtuais. A internet pode originar uma série de benefícios aos surdos, como a ampliação de interações entre membros da comunidade surda, sem restrição geográfica, a aprendizagem e o uso da língua de sinais escrita, a noção da cultura da informática e o ingresso à história e à cultura surda (Stumpf, 2000). Faz-se relevante informar que os recursos

como compartilhamento de vídeos on-line comportam também que a comunicação se dê inteiramente em língua de sinais.

3 MÉTODO

O método consiste na classificação da natureza da pesquisa, na apresentação do material e metodologia utilizada para o alcance dos objetivos propostos.

Foi realizada uma revisão na bibliografia, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007), é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (p. 122).

Para a construção do referencial teórico foi utilizado material bibliográfico constituído de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e outros textos científicos (GIL, 2002).

Conforme Rampazzo (2005), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade criar embasamento para a pesquisa, um contexto a cerca do tema ou até mesmo um quadro teórico, independente do tipo de pesquisa a ser realizada. É necessário realizá-la, independente da natureza da pesquisa, para o levantamento da situação em questão, para fundamentação teórica, para justificação dos limites e contribuições da própria pesquisa.

A intenção é explorar, discutir e apresentar argumentos e ideias, a fim de proporcionar familiaridade do fato estudado (GIL, 2002).

A pesquisa utilizou de abordagem qualitativa, que tem a finalidade de buscar significado para a relação do sujeito com o mundo real, ou seja, interpretação da subjetividade que não pode ser compreendida através de números. A resposta está no ambiente natural, basta que o

pesquisador tenha a intenção de analisar e descrever um processo (ALMEIDA, 2012).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cultura e a comunidade surda, por se tratar de dimensões inseridas na cultura hegemônica, que é a ouvinte, foram e são formadas, ainda hoje, com base na exclusão imposta pelo mundo ouvinte, como também com base nos valores negativos propostos a essa diferença. A cultura surda, no entanto, começou a expandir-se não somente no âmbito educacional, ou seja, não mais como uma língua diferente, mas também por conhecimentos e crenças comuns que auxiliaram na constituição de uma cultura própria. Então, a constituição da identidade dos surdos passa pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural.

Conviver com aqueles que compartilham uma condição funcional acaba, assim, fortalecendo

os processos identitários que têm marcado essas novas configurações do movimento de surdos, sendo algo de fundamental importância para o reconhecimento social da cultura surda.

O processo de alfabetização da criança surda inicia-se com a aquisição da língua de sinais, que vai internalizando naturalmente, devido às relações sociais que estabelece. Posteriormente, a aquisição do código escrito a partir da apreensão das práticas sociais de leitura e escrita concretiza esse processo.

As redes sociais, além de proporcionarem as trocas comunicativas, podem se tornar ferramentas para os estudantes surdos para o processo de aquisição da escrita em língua portuguesa. O uso do computador também pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem como um todo, permitindo que o aluno vivencie situações que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira lúdica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, C. **Formação de professores para a educação bilíngue de surdos**. Saber (e) Educar, 13, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. In: SILVA, M. (Org.) Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, J. F. de; VITALIANO, C. R. **A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos**. In: IV Seminário de pesquisa em educação da região sul. Anais. Florianópolis, ANPEDSUL, 2012.

ANGELUCCI, C. B; LUZ, R. D. **Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2010.

CARMO, H; MARTINS, M; MORGADO, M; ESTANQUEIRO, P. **Programa curricular de língua gestual portuguesa: educação pré-escolar e ensino básico**. Ministério da Educação, 2007.

CASTELLS, M. Tradução de Roseneide Venâncio Majer. **A sociedade em rede**. A erada informação: economia, sociedade e cultura, v. 1. São Paulo:

Paz e Terra, 1999.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. **Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 15, n.1, p-65-80, jan./abr. 2009.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** Natal, 2012. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, S. **Conhecendo a surdez.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. "**Minimal Selves**", in Identity: The Real Me. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-**

modernidade. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

_____. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KLIMSA, S. B. de F; KLIMSA, B. L. T. **Sistema Signwriting de grafia das Línguas de Sinais: desafios do ensino-aprendizagem em ambientes virtuais**. In: 5 Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias . Anais. Recife, UFPE, 2013.

MENDES, M; MENDES, S. F. P. **Surdez, libras e inclusão: o pedagogo como mediador**. In: x Congresso Nacional de Educação. Anais. Curitiba, Educere, 2011.

PEREIRA, M. C. da C; VIEIRA, M. I. da S. **Bilinguismo e educação de surdos**. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ROSA, M. J. **Inclusão: a importância do uso da libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas públicas regulares para alunos surdos**. In: III Fórum identidades e alteridades. Anais. Itabaiana, UFS, 2009.

SÁ, N. L. de. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. EDUFF, Niterói: 1999.

SANTAELLA, L. **Subjetividade e identidade no Ciberespaço**. In: Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2007. v. 1. 472p.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad.Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. do S. E. da. **Um Olhar Sobre a Identidade Surda**. In: Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. Anais: Entre Ruis, 2010.

SKLIAR, C. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: _____. (org.). Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. L. **História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. In QUADROS, Ronice Muller de; Perlin Gladis. Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STUMPF, M. R. **Práticas de Bilinguismo - relato de experiência**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 285-291, jun. 2006.

THOMPSON, J. B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. 2 ed. Local: Vozes, 1998.

XAVIER, A. C. Aprendizagem móvel dentro e fora: livro de resumos. In: 5 Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º. Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias/ Antônio Carlos Xavier; Alex Sandro Gomes (orgs.). Anais. Recife, UFPE, 2013.

A COLISÃO DA CORRUPÇÃO POR MEIO DA REGULAÇÃO

Viviane Aparecida da Rocha Machado⁵⁸

Francisco Benedito Fernandes⁵⁹

RESUMO

O artigo em estudo resumidamente procura analisar a problemática da corrupção crescente nas empresas, através da perspectiva do direito econômico, trazendo em foco, para melhor compreensão a divisão entre âmbito governista e o empresário e ao direito positivo e ao hipotético.

Das duas visões mencionadas evidenciadas e apresentadas, insurgindo-se ao cenário pátrio, através do qual se tem que, admitir o presente objeto ora estudado como global e acrônico, sendo originada a

⁵⁸ Bacharel pela Faculdade Bandeirantes de São Paulo no ano de 2009, Especialista em Direito e Processo Penal pela Faculdade Legale ano de 2016, Mestranda em Direito, pela Universidade Nove de Julho, cursando. Advogada Sócia e fundadora no escritório Machado Assis Advogados. Advogada Defensora da 2ª Turma do Tribunal de Ética e Disciplina de São Paulo, Presidente da Comissão do Jovem Advogado da 38ª Subseção da OAB.

⁵⁹Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho, felixfer@terra.com.br.

corrupção do nascimento do ente Estado e vinculações patrimoniais, entre este a sociedade. Conquanto, suplantadas diretrizes jurídicas entre Estado hodierno, reluziu modernamente no direito contemporâneo penal, administrativo e público constitucional. O eixo estruturante age de forma a adaptar a utilização e efetividade. Com ênfase em tornar o Estado patrimônio, por assim dizer de seu governante, no território brasileiro, o poder do ente Estado, é tido como um direito do governante investido na ocupação pública, apto de ser desempenhado com particularidades, ao mesmo tempo que, em consonância aos ensinamentos gerais de direito no Estado hodierno, ao comando do Estado coincide em um múnus a ser desempenhado na realização de uma função pública.

Estas irregularidades se amoldam atualmente, em tão alto grau, nos contornos resolutos de corrupção, clarividente sufocados pela uniformização microjurídica, no qual em idiosincrasia mais tênues, inclusive admitidos geralmente por um número expressivo populacional. De uma forma acabam que evidenciam e estudam vários ângulos da

arbitrariedade, o empresarial, a dessimétrica união fiscal e o cálculo público da União. Não obstante, essenciais e imprescindíveis, os meios empregados ao enfrentamento à corrupção inerentes da regulação micro jurídica, ostensíveis ao direito positivado, admitem uma congruência ambiciosa na luta em face a corrupção, sintetizando em meio aos mandos e desmandos em vantagens e desvantagens. Desta feita, deverá projetar em correções que visualizem os pontos macro jurídicos do inconveniente da corrupção.

PALAVRAS-CHAVE: combate, corrupção, regulação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the problem of increasing corruption in companies, through the perspective of economic law, bringing into focus, to better understand the division between public and private, and positive and hypothetical law. Of the two mentioned visions, evidenced and presented

insurgency to the patrimony scenario, through which one has to admit the present object now studied as global and acronym, being originated the corruption of the birth of the State and patrimonial linkages between this society. Although, supplanted juridical guidelines between state today, it shone modernly in the contemporary criminal, administrative and constitutional public right. The structuring axis acts in a way to adapt the use and effectiveness. With the emphasis on making the State, as it were, of its ruler in the Brazilian territory, the power of the State, is considered as a right of the ruler invested in the public occupation, able to be performed with particularities, while at the same time consonance with the general teachings of law in the present state, to the command of the State coincides in a task to be performed in the performance of a public function.

These irregularities now conform, to such a high degree, in the resolute contours of corruption, clairvoyant suffocated by microjuridic uniformity, in which they are more tenuous idiosyncrasies, even admitted generally by an expressive population number.

In a way they end up evidencing and studying various angles of arbitrariness, business, the desimetric fiscal union and the public calculation of the Union.

Nonetheless, the means used to deal with corruption inherent in micro-juridical regulation, which are ostensible to positive law, admit an ambitious congruence in the fight against corruption, synthesizing in the midst of the controls and excess in advantages and disadvantages. This time, it should project in corrections that visualize the macrojurídicos points of the inconvenience of the corruption.

KEYWORDS: combat, corruption, regulation.

METODOLOGIA

O método que se adota, para o presente trabalho, foi demonstrar através da realidade fática e a interligação entre físico e multidisciplinar. Adotando-se como cume metodológico, o estudo hodierno se baseou em análise de listas de obras de autores renomados e documentos, utilizou obras

literárias, artigos, textos direcionados ao presente estudo, e em legislação singular.

À primeira vista, pode parecer obvio, porém, a identificação do método irá direcionar ao entendimento da presente análise. O entendimento adotado no Brasil, dificulta tal análise, por efeito, a cultura em positivar tudo, ou seja, se não estiver posto, já de forma explicitada, pode gerar muitas dúvidas. Bem define Miguel Reale (1968, p. 98) quando sopesa “compreender e aplicar a norma jurídica na plenitude lógica inerente ao ordenamento, e não em função de fatores metajurídicos”. A busca incessante pela “plenitude lógica”, traz a cegueira no estudo do direito, ao da vida prática que cinge. Não há perigo maior, para o entendimento da corruptela, de que convergir no delinear e abandonar a veracidade, à vista disso, sistematicamente, os costumes corruptos se disfarçam e se misturam ao abrigo da licitude. Rejeita-se o pragmatismo de qualidade pedante, desprezando-se que a simples troca ao tema é inábil de gerar uma quebra que abeire os fins da veracidade. Um novo recurso, de sorte

contrário, é fundamental. Para Carvalhosa (1967, p.142) esquece-se que as diretrizes jurídicas, em particular essas de cunho corriqueiro, carecem de ser apreciados em sintonia com a existência prática diminuindo a relevância da correspondência tão somente dedutivo a um pensamento predisposto complementado por Azevedo (2008, p. 12).

A este ponto de vista, agora se esclarece o ponto central do indubitável texto, em transpor os obstáculos posto à frente de um vazio organizacional. O cume central conforme Bobbio (2007, p. 40) é a alterar o escopo do direito, o que descontinuará de ser “um sistema de regras já postas e transmitidas” transporia “um conjunto de regras em movimento, a serem propostas e repropostas continuamente”. Por assim exprimir: isolado seria “valorações sociais nas quais as regras se baseiam” acolheria “os próprios fatos sociais dos quais as regras jurídicas são valorações”.

CONCEITO CORRUPÇÃO

Corrupção é o objeto ou prática de desvirtuar um indivíduo ou alguma coisa, com o objetivo de lograr proveito, em correspondência aos demais por métodos tidos como ilegais ou ilícitos.

Etimologicamente, o termo "corrupção" advém do latim *corruptus*, o quer dizer "ato de quebrar aos pedaços", isto é, desintegrar e deteriorar algo. O exercício de corromper pode ser conhecido igualmente como o fim de subornar, entregando dinheiro ou indulgências para alguém ao revés de privilégios peculiares de interesse próprio. A corruptela é uma forma extrajurídico de se alcançar um objetivo, sendo classificada sério crime em alguns países. Costumeiramente, a ação de corrupção apresenta-se em relação com o baixo nível instrução política da sociedade, que por diversas vezes condescende com os mecanismos corruptos. Deste prisma, á um inicial abeiramento a temática aponta a realidade de pelo menos três essenciais sistemas de repressão à corrupção pela regulamentação microjurídica em sentido amplo. No Código Penal, à medida que o desvirtuamento displicente é delineado como fato típico e antijurídico cometido pelo

funcionalismo público em detrimento do ente Estatal em condições universal, a corruptela acionada pressupõe como crime experimentado por intermédio de particular em virtude do gerenciamento público. Neste enfoque ratifica Xavier (2015) há uma tripla forma de existência de desvirtuamento exercidos pelas empresas particulares: compra; compra transacional e estipêndio de colaborações.

GLOBALIZAÇÃO FACE AO ENFRENTAMENTO À CORRUPÇÃO MICROJURÍDICA

Frente as diversas imposições para trazer a tese da corrupção aos programas internacionais permaneceram incubados a contar de 1970. Muito embora o positivismo britânico anteviesse a coibição a inconcesso exercidos internacionalmente a contar do século XX, sua execução se manteve muito além do desejado. Deste modo, na metodologia de mundialização, o controle ao combate à corrupção competiu aos Estados Unidos, perturbados por inúmeros dissensões nos anos 1970, em especial

aqueles que vinculavam o pagamento de propinas a governantes estrangeiros pela Lockheed Martin, que ensinaram no beneplácito de uma norma de proibição a esse tipo de ilegalidade, praticados por empresas norte-americanas no estrangeiro. Apesar de a legislação norte-americana exibir lacunas para o pagamento de propina no exterior pelas empresas transfronteiriça (GLYNN, 1995, apud ELLIOT, 1977) em complemento Japiassú (2007, p. 40) estas disposições tiveram de ser elevadas de modo que se transformaram em uma fonte antagônica à competitividade internacional de tais empresas. Reforçando a este medo do grupo de empresários norte-americano, diversos países, em especial europeus, aquiesceram, com o objetivo de imposto de renda, o abatimento de pagamento de propina sendo estas consideradas custas. Houve grande resistência inicial por alguns países proporcionaram o ano de 1990 o aparecimento da corrupção como uma asserção de evidência nas jurisdições internacionais. E no ano de 1993, a Organização Mundial do Comércio (OMC) se pronunciou em emitir manifestação com recomendação de critérios de

cautela à corrupção na seara fiscal vinculada ao mercado internacional.

O combate à corrupção, deve pressupor uma extrema organização e arranjo alto inter-relacionando-se as nações, de fato que conferir as transições unicamente às inclinações atinentes de um único país seria equivocado. A junção das atividades anticorrupção é essencial, pois países que agem de forma adversa a tais posicionamentos frente ao combate a corrupção se transfiguram apressadamente em paraísos fiscais de capitais ilegitimamente adquiridos. A este exemplo temos o caso das Ilhas Seychelles, pois em 1995 concordou com uma lei que tornava legítimo a lavagem de dinheiro obtido por meios irregulares, adquirido em outras comarcas⁶⁰. Com ênfase nestes tipos de ambiente, em 1994, a Organização das Nações Unidas promoveu a Declaração de Nápoles, ratificada por 138 países, incluindo o Brasil, com o fito de combater a criminalidade multinacional (GLYNN, 1995, apud ELLIOT, 1977).

Para Livianu (2014) com a multiplicação desta dinâmica, o Brasil se viu obrigado a adaptar-se sua legislação penal, visto que, a este período do código penal de 1940, não se via a possibilidade da corrupção no futuro. Não existia a facilidade que hoje existe para se remeter ou transferir, vultuosos volumes de dinheiro para o exterior. Por tudo o que se demonstrou, grandes investidores começaram a obrigar que as empresas implantassem metodologias que pudessem dificultar as fraudes, a corrupção e preservar a lisura dos negócios.

Surge assim, a Lei Sarbanes-Oxley existindo em grandessíssimas consequências mundiais, tido a natureza global dos mercados de ações, em especial, frente aos mercados que fossem mais frágeis, e que estes sistemas de regulação são ínfimos no que se infere em eficiência. De fato, grandes investidores passaram a exigir das empresas a implantação de metodologias que pudessem dificultar as fraudes, a corrupção e preservar a lisura dos negócios

COMBATE A CORRUPÇÃO NO BRASIL

O Brasil vivenciou umas das maiores operações anticorrupção, com a Operação Lava Jato, o cidadão brasileiro passou a intolar posicionamentos de empresários e políticos que agiam de forma ilegal. Com isso surgiram novos mecanismos de investigação, provocando muitas alterações, atenções e consequências nos sistemas político, empresarial e jurídico brasileiros.

O que faz melhor avaliar a seguinte ponderação Heloisa Estellita “Vivemos num quadro institucional de um Congresso inerte e de um legislativo que não legisla, porque está preocupado com assuntos pessoais”⁶¹.

COMPLIANCE COMO FERRAMENTA DE COMBATE A CORRUPÇÃO

Compliance originada do idioma inglês, o que significa literalmente “estar de acordo”, vulgarmente,

61

http://www.fecomercio.com.br/upload/file/2017/09/25/pb442_dupla_tela.pdf

encontrar-se dentro dos preceitos, seguindo os preceitos.

Como definição agrupamento de normas, para Ribeiro e Diniz (2015), arquétipos, ferramentas éticas e legais que tem por objeto direcionar a atuação de uma dada empresa, o Compliance obteve importância no cenário do direito de empresa no Brasil, em 2013 com a publicação da Lei nº12.846, chamada de Lei Anticorrupção, que antevê a responsabilização das pessoas jurídicas por atos de caráter ilícitos. Anterior à presente lei, haviam sendo asseguradas medidas de cunho administrativo, na direção de guardar determinada probidade correlatas ao ente Estado e ao empresariado, sobremaneira na definição de compromisso global das pessoas jurídicas. O enquadramento social ao surgimento da Lei 12.846/2013, nos evidencia um pronto feedback das empresas, as solicitações feitas através da população, que pugnavam por lisura ao termo da corruptela nas atitudes do Estado frente a sociedade. A casa Legislativa deliberou acerca de várias questões com referência "agenda positiva", ao qual legitimou aquiescendo a legislação anticorrupção. Dentro da

visão da presente legislação, o Compliance conceituada como regramento e ferramentas de probidade, direcionados ao defronte à corruptela no seio empresarial, para ser implementado um agrupamento de normas de condutas tanto cunhada ao administrativo como aos empresários que visem a probidade e a honradez nos contratos e relações empresariais.

Dessarte, problematiza-se: levando em consideração que as pessoas jurídicas tenham inclinações peculiares com relação à consecução de préstimo, de qual maneira podem unir esse interesse com a regular know-how, to Compliance? Ao que se conclui que, por intermédio do Compliance, a empresa obtém diversas vantagens muito maiores que o próprio lucro, quais sejam, a confiança dos consumidores, o que ocasionará evidentemente lucro. De forma adversa, conceber que empresas multinacionais escolhem condutas que somente não exponham a reputação comercial (branding) adstritos a negócios suspeitos ou vis ao mercado consumerista.

De todo o cenário fático, o Compliance exerce como uma ferramenta importante de prélio à

corruptela nas pessoas jurídicas, propenso ao crescimento de um pensamento ético no gerenciamento de negociações. Para conseguir conquistar o seu objetivo central qual seja o emolumento, e certificar que a pessoa jurídica subsista, se constitui fundamental que a empresa adquira valores éticos, compreendidos como o agrupamento de estratégias que cooperando para o gerenciamento revelando aos seus sócios como tencionam em dirigir os negócios; evidenciar aos empregados que é justa mostrando aos seus clientes que tanto produto ou serviços oferecidos, obedecem aos padrões de qualidade e razoabilidade de preços. Para ANTONIK (2016, p.26) “O lucro é decorrência de um bom produto ou serviço prestado. Sem ele a empresa não sobrevive, mas aquele que tem o lucro como objetivo único [...] não poderá ser ético [...]” O Sistema de inserção do Compliance empresarial, colabora para a formação de um universo de ajustes fundada fundamentos éticos e similarmente para o aprimoramento do gerenciamento corporativo, o que a torna aos olhos do mercado mais agradável ao mercado. Ademais Xavier (2015) justifica que, o

Compliance consolida o agrupamento de administração de pessoal, transformando o ambiente dentro das empresas; evita-se com isso aplicabilidade de multas e acautela o nome e o conceito da empresa. A admissão do Compliance tanto poderá ser obrigada à empresa por ordem legal ou mesmo da própria pessoa jurídica, para aumentar a idiosincrasia ética e em concomitância ao direito. Assim, o Compliance dividindo-se em objetivo e subjetivo. No que se infere ao objetivo, o Compliance organiza como requisito legislativo que abarca indivíduos e suas imposições, bem como as companhias para o seu implemento. Já ao que se refere em subjetivo, há uma obrigação ético-legal subentendida, competindo a instituição aferir se implanta ou não o sistema de Compliance. Confere Figueiredo (2015) que a instalação de Compliance é capaz de ser fragmentada em duas fases: a primeira delas é a uma investigação das idiosincrasias empreendidas pela sociedade nos ramos trabalhistas, tributário, financista, ecossistêmico, e em vários outros e a segunda delas refere-se à reconhecimento, fundamentada no termo das investigações antes feita, de ações afirmadas que podem esclarecer uma

inquirição ou inclusive uma ação penal, ao qual desta reconção será constituída a ajustamento das práticas normativas aplicáveis.

CONCLUSÃO

Em suma o programa de Compliance não é um comum implemento de prescrições solenes e simples, pois seu abarcamento é mais vasto e profundo. O Compliance atribui-se no agrupamento de diretrizes, paradigmas e metodologias éticos e lícitos que influenciara o hábito da instituição empresarial no meio comercial e as ações de seus empregados. De início, mostra-se como um costume de estratégias, o que torce para seja este um hábito para as gerações futuras, um arquétipo de idiosincrasia. O programa de Compliance inclui indagações táticas e pode ser empregado aos diversos seguimentos empresariais, uma vez que o comércio tem obrigado mais e mais atitudes licitas e éticas para a concretude de uma hodierna reação dos empresários. Busca-se com o presente programa de Compliance a redução de atitudes suspeitas dentro da instituição, bem como por

parte de seus dirigentes como empregados e colaboradores. Esta construção deve ser feita através de constantes treinos, que evidenciam os possíveis resultados, consagradas na legislação para crimes contra à ordem econômica. Ademais, estes exercícios não são bastante, de extrema necessidade de interesse do departamento jurídico interno da empresa ou de uma assessoria legal externa.

Pois, ficou claro que o mercado de capital brasileiro, mostrado pelo intercâmbio, pelo escambo de favores como moeda de troca, existente entre setores público e privado, avizinhou-se um ecossistema inclinado à corrupção. O Brasil, com o passar de todo o tempo através de seus antecedentes, originou instrumentos de manejo, introduziu recursos de burocratização de aferição, aquiesceu diretrizes penais de combate à corrupção a este exemplo temos Código Penal, Lei de Improbidade Administrativa, entre outros no que se refere a luta face a corrupção. Todavia, se demonstra hodiernamente que a luta à corrupção tem se mostrado cada vez mais presente, face as transmissões dos meios de comunicação, relatadas através de prisões de políticos corruptos e

especificamente dos acordos de leniência e práticas de Compliance que entraram na agenda das grandes corporações. Incluindo fundamentos basilares éticos e legais, o Compliance direciona as ações das empresas no cenário mercantil, pois tem exigido condutas lícitas e moral das instituições institucionais. Vem deste ditame, que seja obrigatório a adoção de condutas moralmente aceitas e cumpra normas e procedimentos regulares. Certifica, portanto, a prognose principiológica enaltecida de que, é através do sistema de Compliance, as empresas tendem a adquirir maior boa fama no meio negocial, o que só poderá refletir em uma alta performance lucrativa.

O Programa de Compliance adquiriu destaque com a edição da Lei Anticorrupção que concebe marcante ferramenta de combate à corrupção corporativa, essencialmente através da responsabilização objetiva das pessoas jurídicas, de pesadas sanções e do acordo de leniência, isto é, da colaboração do transgressor com o poder público na inquirição e no procedimento, ao revés recebe diminuição das sanções previstas na mencionada Lei.

A Lei em comento, da mesma forma profetiza a alternativa desta diminuição, através de acolhimento, pela instituição, de formas e procedimentos de intangibilidade, absorvido como programa de Compliance, a posteriori defino como Programa de Integridade, misturado por um agrupamento de dispositivos que direcionam a fundamentação do Compliance na instituição empresarial.

Conclui-se que o sistema ou programa de Compliance, origina conjunturas para que a corporação concorde com um modo marcado por fundamentos morais e jurídico, propiciando mercadorias e serviços de qualidade e padrão a seus consumidores e adimplindo com sua responsabilidade ética e social.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Antônio Junqueira. O direito ontem e hoje. Crítica ao neopositivismo constitucional e à insuficiência dos direitos humanos. Revista do Advogado, São Paulo: AASP, ano 28, n. 99, p. 7-14, set. 2008.

BOBBIO, Norberto. Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito. Tradução de Daniela

Beccaria Versiani. Revisão Técnica de Orlando Seixas Bechara e Renata Nagamine. Barueri: Manole, 2007.

CARVALHOSA, Modesto. A nova lei de sociedades anônimas. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. Poder econômico: a fenomenologia – seu disciplinamento jurídico. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1967. 145 f. Tese (Doutorado em Direito Comercial) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GLYNN, Patrick; KOBRIN, Stephen J.; NAÍM, Moisés. Globalização da corrupção. In: ELLIOT, Kimberly Ann (Org.). A corrupção e a economia global. Tradução de Marsel Nascimento Gonçalves de Souza. Brasília: UnB, 2002. p. 27-58.

FIGUEIREDO, Rudá Santos. Direito de Intervenção e Lei 12.846/2013: a adoção do compliance como excludente de responsabilidade. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2015. Disponível em:<
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17475/1/Dissertacao%20rud%C3%A1%20figueiredo.pdf>>.

Acesso em: 08 agos. 2018.

JAPIASSÚ, Carlos Eduardo Adriano. A corrupção em uma perspectiva internacional. Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, Revista dos Tribunais, p. 29-53, jan./fev 2007.

REALE, Miguel. O direito como experiência: introdução à epistemologia jurídica. São Paulo: Saraiva, 1968.

XAVIER, Christiano Pires Guerra. Programas de compliance anticorrupção no contexto da Lei 12.846/13: elementos e estudo de caso. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, 2015. Disponível em:< biblioteca digital.fgv.br/dspace/handle/10438/13726>. Acesso em: 08 agos. 2018.

file:///C:/Users/Dr%20Viviane/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/report%20(1).html

http://scholar.copyspider.net/view/showStudyInCS3.php?&cfa=717c50d6cb5750c2abe3507cc7ec074ca5041563&changeLang=pt_br

DIREITO À BUSCA PELA DESINDEXAÇÃO: NOVOS HORIZONTES PARA OS MEIOS ALTERNATIVOS DE RESOLUÇÃO DE CONTROVÉRSIAS E A LIBERDADE NA REDE.

Por: Leandro André Francisco Lima⁶²

Rogério Ribeiro Cellino⁶³.

Resumo.

Este artigo resulta da série de pesquisas empreendidas no âmbito do chamado Direito ao Esquecimento (*right to be left alone* ou *right to be forgotten*), especialmente aqui circunscritas à análise do decorrente direito à busca pela desindexação de resultados em mecanismos de pesquisa na Internet. Considera-se a problemática da desindexação em

⁶² Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) com ênfase em Justiça, Empresa e Sustentabilidade desenvolvendo pesquisa na linha Justiça e o Paradigma da Eficiência e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁶³ Mestre em Direito pela Escola Paulista de Direito (EPD) com ênfase em Métodos Consensuais de Solução de Controvérsias Empresariais. Especialista em Direito Processual Civil pela UniFMU.

sua relação com o postulado da liberdade na rede, avaliando-se a viabilidade e possíveis implicações legais no que tange à aplicação neste mister dos meios alternativos de resolução de controvérsias. Investiga-se a dimensão privada do direito à liberdade. Apresentam-se as possíveis decorrências do direito ao esquecimento em perspectiva à liberdade informacional e informática. O método empregado é o dedutivo e a pesquisa é teórica, bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Direito ao esquecimento; dignidade da pessoa humana; privacidade; direito à informação; tratamento de dados.

Introdução.

A realização constante de pesquisas acerca do chamado Direito ao Esquecimento tem trazido uma série de questões que mostram a premência de seu enfrentamento dadas as vertiginosas alterações tecnológicas que, a cada dia, implicam mudanças no nosso modo de ser e estar no mundo contemporâneo.

Assim, investigar-se-á mais detidamente neste trabalho uma das facetas do Direito ao Esquecimento: a desindexação – postulando-se, como problema, as dificuldades relativas às soluções jurisdicionais para o

assunto e, como hipótese, a viabilidade e licitude do emprego de meios alternativos de resolução de controvérsias por atores privados, que possam mediar conflitos decorrentes do exercício do direito de ser esquecido.

Para tanto se empreenderá uma investigação – como antecedente teórico necessário – das conformações da liberdade, segundo os paradigmas antigo, moderno e pós-moderno, em virtude da estreita relação entre o conteúdo da liberdade e a necessidade e direito de ser deixado em paz.

Apresentar-se-ão como elementos do Direito ao Esquecimento: o direito a não ter os dados (imagens, áudios e vídeos) consensualmente fornecidos indevidamente utilizados, o direito à retificação ou exclusão de dados incorretos ou perniciosos e, por fim, o direito de buscar a desindexação de tais conteúdos dos resultados de pesquisas realizadas nos mecanismos de busca.

Antes de concluir, serão discutidas as questões relativas à insuficiência jurisdicional frente à era da pós-verdade, abordando-se a liberdade de informação em contraponto ao abuso de direito, a liberdade individual e negocial na rede como decorrência do existir

democraticamente na rede e a preferível adequação deste cenário ao caminho da auto regulação e do diálogo.

Para exercer esta perquirição, portanto, empregar-se-á o método hipotético-dedutivo, realizando-se a pesquisa de maneira teórica, bibliográfica e documental.

1. A liberdade e sua evolução.

A liberdade humana, em toda amplitude que possa o conceito abarcar, tem sido objeto de verdadeira fixação (e também de controvérsia) em toda história do pensamento. Kant via o atributo como postulado, sem o qual não poderia haver moralidade. Sartre a entendia como precedente até mesmo à própria essência humana, considerando que a liberdade em si é que constitui tal essência.

No grande acontecimento que inaugura a história moderna, a Revolução Francesa, assentou-se uma grande virada na sociedade ocidental: com a derrocada do poder absoluto e da nobreza, o ideal da *liberte* se consolidou como norte em todo o mundo.

E com as visões de seus pensadores o movimento iluminista confirmara seu teor libertário nas palavras de Montesquieu, para quem a liberdade residiria na faculdade de fazer o que as leis permitem – e é este princípio filosófico de liberdade que se transmitiu para o direito privado: a doutrina sempre aponta que, ao passo que para a Administração Pública, liberdade é fazer o que as leis mandam (sendo a discricionariedade, portanto, balizada pelas opções legais), para o indivíduo liberdade será poder fazer tudo quanto não contrarie as leis.

É neste ambiente que se situa a presente pesquisa: no da plena liberdade individual, que desponta como a possibilidade de viver liberto de qualquer opressão ou coação, sem amarras a atar seu pleno desenvolvimento e afirmação de sua identidade, fruindo de todas as possibilidades que são inerentes ao incremento de uma vida digna.

1.1. Liberdade dos antigos e liberdade dos modernos.

Na formulação de sua célebre conferência no Athénée Royal de Paris, em 1819, Benjamin Constant afirmava a

existência de uma dicotomia entre a liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos, informando que cada devesse ser analisada de acordo com seu panorama histórico, sendo sua confusão a causa de muitas dificuldades.

Para Constant a liberdade dos antigos seria aquela relacionada às chamadas cidades-estado (Atenas, Roma, Esparta), identificando-a a liberdade política, de atuação do homem na assembleia de seus pares; já a liberdade dos modernos abrangeria o espectro individual, relacionado às conquistas das grandes nações capitalistas de sua época (Inglaterra, França, EUA).

Assim, a liberdade dos antigos era aquela da *ágora*, do exercício compartilhado da soberania, das escolhas coletivamente partilhadas, da vivência comum dos assuntos de interesse geral, etc. A liberdade dos modernos, por sua vez, teria o condão de facultar ao homem submeter-se apenas às leis, configurando-se muito mais pelo aspecto subjetivo e também jurídico.

A correlação entre ambas se encontraria no exato ponto de que o exercer ativo daquele viés político da liberdade dos antigos se mostra fundamental à consecução da proteção da liberdade dos modernos, a individual, desfrutada

por quem abre mão de parcela da soberania em favor de representantes, com o escopo de fruir o tempo livre daí resultante. A junção destas dimensões de liberdade, na visão de Constant, seria apta a trazer ao homem uma sociedade melhor.

Contudo, as revoluções tecnológicas experimentadas pela humanidade nas três últimas décadas trazem certa crise às definições e reflexões que foram apresentadas. Isto porque, atualmente, embora sejamos completamente rodeados de todo um aparato de liberdade individual, existe uma nova *ágora*: o surgimento de uma *polis* virtual traz novas questões ao exercício da liberdade no sentido dos antigos.

Afinal, ao mesmo tempo (mais precisamente no mesmo instante, ao simples clique de minimizar e maximizar de janelas!) estamos opinando acerca de todos os mais graves assuntos de Estado – fazendo até *memes* sobre eles e em tempo real, concomitantemente a um processo de *impeachment* que passa na TV – e ainda estamos pedindo o jantar em nosso *app* favorito de entrega, vendo um vídeo de lançamento de um produto e respondendo aos nossos amigos se vamos ou não a um evento pelas nossas redes sociais.

Liberdade dos “pós-modernos”?

Para analisar o panorama subjacente ao exercício atual da liberdade, é necessário admitir um postulado diverso daquele que se assumiu durante a Modernidade da qual frutificaram todos os axiomas apontados na introdução desta sessão.

Põe-se em cheque aquela Modernidade “pesada”⁶⁴, emprestando o termo de Zygmunt Bauman, definida por Anthony Giddens como o “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDEN, 1991, p.8).

O mundo pós-moderno tem sua configuração revelada pela velocidade antes inimaginável das comunicações – agora cada um pode participar desse “nós”

⁶⁴ Foi esta uma “sociedade totalitária da homogeneidade compulsória, imposta e onipresente [...] inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambiguidade, da instabilidade, da idiosincrasia, tendo declarado uma guerra santa a todas estas ‘anomalias’”. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*; tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p.33.

global. O individualismo marcante do período anterior, que se convencionou chamar de Modernidade, perde espaço às realidades supra-singulares. Cuida-se, segundo a proposta de Michel Maffesoli, de uma tribalização que contraria o ideal de que um indivíduo possa bastar-se a si mesmo e o grupo não é compreensível senão no interior de um conjunto.

Na pós-modernidade o que se vive é uma ampla tensão de heterogeneidades capaz de assegurar a solidez do conjunto: são modos de vida estranhos uns aos outros que, apesar disso, “podem engendrar, em pontilhado, uma forma de viver em comum” (MAFFESOLI, 1998, p. 142).

Vivencia-se neste novo e contemporâneo momento tanto um retorno ao arcaico quanto uma sinergia com o desenvolvimento tecnológico, finda o homem senhor dos meios social e natural (o mito progressista da modernidade), adere-se ao outro (emergindo um exercício de reconciliação com os demais e com o mundo) e importam os lapsos temporais compartilhados intensamente pelas tribos (em lugares reais ou virtuais).

Essa perda de si no outro resume o significado de um ideal comunitário intensamente vivenciado, tendo a pessoa sentido apenas em seu aspecto plural, no contexto

comunitário – veja-se, por exemplo, a quase atordoante experiência hodierna das redes sociais na internet. Trata-se de um fato histórico contemporâneo que deixar de “levar a vida social eletronicamente mediada não é mais uma opção” (BAUMAN, 2008, p.8).

Por isso pode-se afirmar que as tecnologias da informação e comunicação e o uso da internet se revelaram como a tônica desta nova era, tendo implicado na existência de uma verdadeira rede mundial de indivíduos (PINHEIRO, 2016, p.47).

O isolamento anterior, que nos colocava sempre e somente entre iguais⁶⁵, não parece sequer possível. Sem dúvida este é um aspecto interessantíssimo, e até mesmo libertário, da nossa época.

Pode-se viver no ‘aqui’ e, ao mesmo tempo, reverenciar e se identificar no ‘lá’. A realização dos anseios humanos ganha um leque maior de opções e cada um pode se encontrar de diversas formas, criando o próprio mundo em torno de si como melhor lhe aprouver, reencontrando,

⁶⁵‘Igual’ no sentido revolucionário francês, isto é, não aquele dos desiguais tratados na medida de suas desigualdades.

reconstruindo e ressignificando sua identidade a partir da contemplação e vivência de várias outras alheias.

O sentimento de fazer parte e a emoção compartilhada marca fortemente este jeito de ser para o qual a humanidade se encaminha e “ao contrário da solidariedade puramente mecânica que foi a marca da Modernidade, o ideal comunitário das tribos pós-modernas baseia-se no retorno de uma sólida e rizomática solidariedade orgânica” (MAFFESOLI, 2010, p.39).

É claro que outro lado não tão poético também há: a angústia igualmente permeia a vivência deste novo homem cheio de alternativas e aumenta exponencialmente quando ele não pode se satisfazer diante das inclinações que o impelem.

A realização pessoal nem sempre é possível, principalmente se não pudermos pagar por ela. Não se está a dizer que a ignorância seja uma benção, mas este turbilhão do novo parece viciante e custa caro. Quem não pode dele participar encontra a frustração e quem pode experimenta uma sensação de vazio, pois a plenitude nunca chega quando, a cada dia, o novo já fica velho.

Essa velocidade de novos impulsos, novas necessidades, novos desejos segue o ritmo informático na pós-modernidade e não se pode certamente dizer que esse tempo é igual ao tempo biológico do ser humano. E esta contingência é firmemente relacionada à outra marca contemporânea: a globalização.

A divisa da pós-modernidade traz consigo uma formatação globalizada de mundo, na qual se delineia uma interpenetração que é não apenas econômica e financeira, mas também política, tecnológica e cultural, influenciada, sobretudo, pelos desenvolvimentos nos sistemas de comunicação a partir da década de 60.

Sob um olhar especialmente econômico, a globalização pode ser divisada em três momentos de relevo que se sucedem e, em grande medida, se acumulam: primeiramente a encontramos no panorama das expansões ultramarinas europeias, no esteio do mercantilismo; depois, no correr da Revolução Industrial, sob forte influxo do capitalismo *laissez-faire* – interrompendo-se desde o ciclo do entre guerras, passando pelas crises econômicas dos anos 30, até o final da Guerra Fria; retomando-se, por derradeiro, com o fim da bipolaridade no mundo, ao luzir da década de 1990.

A mais recente onda globalizatória, contudo, não parece caracterizar-se apenas pelo viés econômico, sendo também observável na política, na cultura e na tecnologia, com maior arrebatamento pela evolução dos sistemas comunicacionais a partir da década de 1960 – não se trata de um processo singular, mas sim de um conjunto complexo de processos.

O fenômeno leva a certo grau de homogeneização das aflições em geral. Portanto também das questões jurídicas e, respectivamente, das respostas que se oferecem a elas – favorece-se, assim, a globalização pelo aumento da similaridade nos debates sociais e dos avanços na comunicação global.

Daí Giddens dizer que:

A globalização não diz respeito apenas ao que está “lá fora”, afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá “aqui dentro”, influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas. [...] não somente puxa para cima, mas também empurra para baixo, criando novas pressões por autonomia local (2007, pp. 22-23).

Para Giddens a globalização se caracteriza pela “intensificação das relações sociais em escala mundial, que

ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (1991, p.60) e se revela como processo dialético, posto que acontecimentos locais possam se mover numa direção oposta às relações que, apesar de havidas em outras partes do globo, terminam por delinearlos de alguma maneira.

O episódio histórico que, provavelmente, marca de modo indelével essa aparente ‘confusão’ mundial trazida pela globalização hodierna é o final da chamada Guerra Fria.

O período entre o término do segundo grande conflito suportado pela humanidade e a decadência do modelo soviético tinha contornos bastante definidos: ou um país era alinhado ao modelo capitalista norte-americano ou àquele correspondente à URSS. O qualificativo ‘fria’ remete ao não uso de expediente bélicos, tendo o conflito se desenrolado de modo indireto, por disputas políticas e estratégicas.

Bauman aponta uma dispersão geral como consequência do fim da bipolaridade política, explicando que:

Tudo no mundo tinha um significado e esse significado emanava de um centro dividido, mas único — dos dois enormes blocos de

poder presos e colados um ao outro em combate total. Com o Grande Cisma fora do caminho, o mundo não parece mais uma totalidade e, sim, um campo de forças dispersas e díspares, que se reúnem em pontos difíceis de prever e ganham impulso sem que ninguém saiba realmente como pará-las (1999, p.66).

O antagonista durante aquele interstício era, portanto, definido e o afastamento ou evitamento tinha uma fundamentação filosófica: ou se estava à direita ou se estava à esquerda. Os indivíduos viventes nestes dois mundos não se confundiam e havia uma estereotipagem institucionalmente mediada. A lógica de exclusão atual, todavia, não mais se volta a um inimigo com características peculiares aptas a distingui-lo e que não permitem a fusão entre ‘nós’ e ‘os outros’ em razão de uma forte convicção ideológica.

Esta fluidez permite advento de novos atores transnacionais, dotados de poderes difusos. O mercado abrange a todos, permitindo identificar-se uma nova linha de exclusão. Qualquer pessoa pode ‘fazer parte’ – independentemente de suas convicções, opções, origens, etc. – exceto aquelas que não conseguem ou não querem atuar no mundo dos consumidores e se transformarem, por esta

mesma via, também em mercadorias, pois, com amplo manejo de bancos de dados alimentados diariamente pelo rastro virtual dos indivíduos, as empresas podem se utilizar de uma espécie de “peneira que basicamente executa a tarefa de desviar os indesejáveis e manter na linha os clientes habituais”⁶⁶.

Gigantes conglomerados transnacionais obtêm faturamentos até maiores do que o Produto Interno Bruto de muitos países e, inclusive, conseguem ter mais poder e influência do que estes nas relações internacionais – o que, por certo, dá novos contornos à liberdade dos indivíduos.

Assim, na dita pós-modernidade – que se referencia aqui teoricamente como o momento imediatamente posterior à crise das grandes ideologias do século XX, tendo por marco histórico a queda do Muro de Berlim, em 1989, e o advento da globalização – o teor da liberdade humana é influenciado

⁶⁶ Bauman explica essa dinâmica do pertencimento em razão do consumo mostrando que, apesar de haver torrente globalizante que parece a todos abarcar, quem não se inclui na categoria ‘consumidor’ é rotulado e excluído pelo mecanismo de mercado que se consubstancia em “uma forma para alimentar o banco de dados com o tipo de informação capaz de rejeitar os ‘consumidores falhos’ – essas ervas daninhas do jardim do consumo, pessoas sem dinheiro, cartões de crédito e/ou entusiasmo por compras, e imunes aos afagos do marketing.” BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p.9.

pelos novos contornos de uma sociedade delineada globalmente.

Tal circunstância implica diretamente em como se deva encarar o exercício da liberdade pelas pessoas naturais ou jurídicas (assim como seus respectivos condicionantes e consequentes).

As liberdades na conformação constitucional de Estado Democrático de Direito.

A liberdade de informação, pelo ponto de vista da livre expressão e manifestação do pensamento, é norma constitucional elevada à categoria de cláusula pétrea, que deita raízes no intuito de evitar as indevidas invasões verificadas no período de exceção anteriormente havido em nosso país.

Contudo, como é cediço entre todas as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais, tal liberdade não é ilimitada: o constituinte originário atribui a devida responsabilidade a quem propaga as informações, vedando o

anonimato. Assim, quem se propuser a informar deve guardar a devida imparcialidade ao noticiar acontecimentos.

O postulado constitucional da liberdade se espraia por todo ordenamento jurídico e figura como verdadeiro norte interpretativo também do sistema social, conformando as relações entre público e privado, bem como entre pessoas naturais e/ou jurídicas, em dispositivos como a não intervenção estatal, a inviolabilidade da honra, imagem e intimidade das pessoas e a liberdade negocial exercida pela livre iniciativa numa economia de mercado.

Direito ao esquecimento e suas decorrências.

O direito ao esquecimento é manifestação do desenvolvimento individual da personalidade que deva se dar no panorama de uma existência digital digna, podendo ser definido (provisoriamente, pois o instituto ainda há de comportar acréscimos) como o direito dos indivíduos de não mais terem seus dados processados e de que tais dados sejam excluídos quando não forem mais necessários para fins legítimos.

Aborda-se este direito sob diversos aspectos, sendo os mais comuns: o direito ao apagamento de informações a respeito da pessoa após certo tempo; o direito à chance de recomeçar a própria vida (*clean state*); e o direito de estar vinculado apenas e tão somente pelo presente.

Nos perfis que construímos nas redes sociais terminamos por compartilhar, além de nossas ideias, uma série de informações pessoais. Por meio da aplicação de poderosos algoritmos os detentores dos aplicativos em que delineamos nossas *personas* virtuais têm acesso às nossas conversas privadas e às nossas vivências em comunidades *online*, que revelam inteiramente nossos gostos, inclinações políticas, religiosas, gastronômicas, esportivas, etc.

Estes dados não são desimportantes ou desinteressantes, muito pelo contrário: é vendendo estes dados ou utilizando-os para fins de publicidade direcionada que tais empresas nos conferem a adorável possibilidade de nos expormos a troco de *likes*, seguidores e compartilhamentos. E assim, o ser humano – regido como é pelo princípio do prazer imediato – entrega sua personalidade sem maiores reflexões.

Se fizemos esta escolha conscientemente ou não, trata-se de outro debate: fato é que aqui nos encontramos e tanto a velocidade evolutiva da tecnologia quanto nossa ânsia por curtidas já não mais nos permitem voltar atrás.

Cumpramos observar com clareza que algumas grandes corporações conhecem os indivíduos melhor do que eles em virtude do modo como nós lidamos com nossos dados pessoais na rede.

Fora de dúvida, portanto, que o passado tem o condão de afetar a forma como vivenciamos o presente e também como se desenvolverão nossos futuros. De suma importância é, então, que possamos ter a chance de seguirmos adiante (dentro da lei e sem menoscabar do interesse público), sem sermos excessivamente onerados pelo fato de que hoje tudo seja gravado, monitorado e rastreado.

Direito ao não uso abusivo de dados consensualmente fornecidos.

No ordenamento jurídico brasileiro farto é o panorama normativo que permite a transmutação de seus

institutos para um novo conjunto, que se enfeixa no Direito ao Esquecimento.

Tanto a nossa Lei Geral de Proteção de Dados, quanto o Marco Civil da Internet e o Código de Defesa do Consumidor estão a robustecer esta faceta do direito de ser deixado em paz – a proteção legislativa abrange tanto a retirada de consentimento quanto a solicitação de não uso dos dados para fins diversos do avençado.

Contudo, em matéria de permissões concedidas a *websites* e *apps*, é preciso observar com clareza o problema: quem lê os termos de uso, privacidade e permissões? E é assim que, ao pesquisarmos um termo na ferramenta de busca no nosso celular, magicamente um produto ou serviço correlatos a ele logo surgirá no nosso *email*, no *feed* do Instagram ou do Facebook, como anúncio naquele portal de notícias que corriqueiramente acessamos, etc.

Estas digressões, que parecem o prenúncio catastrófico de uma imensa teoria conspiratória, são experimentadas por todas as pessoas diariamente. Mas não se pode ter a inocência de não esperar que os dados pessoais dos usuários constituam imensa fonte de lucro para os motores de busca e também para qualquer empresa que virtualmente os

colete (seja lá a que pretexto), pois é por meio do tráfego canalizado com base nestas informações que a publicidade chega até nós.

Assim, deve-se compreender como manifestação decorrente do Direito ao Esquecimento o direito de exigir a retirada deste consentimento ou, quando não for o caso, de pleitear o uso dos dados sensíveis apenas para a finalidade abrangida na perspectiva do usuário.

Direito à retificação e/ou exclusão.

Atualmente desponta no cenário jurisprudencial pátrio uma enxurrada de demandas cíveis e criminais acerca da disseminação de conteúdos ofensivos à honra, ou inexatos ou vexatórios. São muitas as ações que buscam reparação civil e condenação penal pela exposição de conteúdos e/ou comentários injuriosos, difamatórios ou caluniosos.

No mesmo sentido – ou melhor, no oposto – há também uma verdadeira luta por parte de empresas que têm sua atividade exposta por consumidores em *websites* como o Reclame Aqui que, apesar da inegável utilidade pública que

têm, terminam por ali deixar um rastro eterno, o qual, não necessariamente, corresponde à realidade dos fatos ou mesmo se refere a uma situação já recomposta.

O Marco Civil da Internet, em seu artigo 19, trata sobre a exclusão deste tipo de conteúdo das redes, todavia sua interpretação deve ser sistemática, de modo a harmonizar tal exclusão ao § 2º do mesmo dispositivo, que determina a salvaguarda à liberdade de expressão.

Deste modo, o tradicional direito constitucional de resposta proporcional ao agravo recebe novos contornos no âmbito enfeixado pelo Direito ao Esquecimento: aqui ele significa a faculdade do indivíduo ou empresa exigir a correção de informações inidôneas a seu respeito, ou a exclusão delas quando desatualizadas, descontextualizadas ou destituídas de qualquer interesse público.

Direito à desindexação.

É sabido que os grandes mecanismos de busca (Google, Yahoo, Bing, etc.) são, em larga medida, as principais fontes de informação hoje em dia utilizadas pelas

pessoas – logo, as informações que aparecem em seus resultados de busca têm enorme impacto sobre os usuários, afinal, o conjunto de tais resultados termina por definir, na visão de quem os recebe, um perfil da pessoa ou empresa ali pesquisadas.

Importa explicar o que são e como funcionam estes serviços: o *website* de busca (no que diz respeito a esta ferramenta) não detém em si conteúdo algum – o que ele faz é indexar as informações contidas em milhares de outras URL`s. Ou seja, o motor de pesquisa cataloga e agrupa, com base nos filtros e critérios valorados por seu algoritmo⁶⁷, apresentando-os como resultado (saída) a partir da inserção de determinados termos pelo usuário (entrada).

Veja-se que, embora 99% das pessoas acreditem que sim, isto não é propriamente a internet em si mesma. Na verdade, os *sites* indexados e os mecanismos de pesquisa capazes de identificá-los e apresentá-los como resultado de determinada busca são apenas uma minúscula parte do que efetivamente está *online*.

⁶⁷ Que pode ser explicado como uma sequência finita de regras, raciocínios ou operações que, aplicada a um número finito de dados, permite solucionar classes semelhantes de problemas.

Por isto diz-se que eles correspondem apenas e tão somente à *common web* (a rede comum), sendo que a maior quantidade de dados realmente existentes na rede mundial de computadores está em páginas não indexadas (a chamada – e temida – *deep web*, a rede profunda: onde se encontra um universo inacreditável de informações, mas também de pirataria, pedofilia, tráfico de pessoas, venda de drogas, assassinos de aluguel, fóruns com os assuntos mais inimagináveis em termos de racismo, preconceito, discurso de ódio e etc.). Estima-se que a internet tenha hoje oito camadas. E o que nós pesquisamos no Google está somente pouco acima da segunda camada.⁶⁸

Não é possível saber se esta arquitetura atual da internet se manterá da mesma forma pelos próximos anos, décadas ou séculos. O fato é que, por hora, mesmo nos extratos mais simplórios da rede, a memória eterna acerca do que ocorre nas nossas vidas é ainda um mistério: ora pode-se

⁶⁸ A camada 1 é a *common web*, que traz o conteúdo indexado dos motores de busca; a 2 é *surface web*, que possui conteúdo erótico e bancos de dados de *sites* comuns; a 3 se chama *bergie web*, onde estão hospedados os mecanismos de busca; na camada 4 começa a *deep web*, na qual o acesso se dá apenas através de *Proxy* e um usuário com conhecimento comum não tem condições de acessar; desta para as outras camadas (*Mariana`s web*, *the fog*, *virus soup*) apenas pessoas com conhecimento efetivo em programação conseguem acessar – é a chamada *darknet* em si.

chamar de a mais perfeita liberdade, ora pode-se entender como a mais inexorável prisão.

Quando se fala em direito ao esquecimento – e, mais especificamente, na possibilidade de desindexação de conteúdos nos motores de busca – de imediato exsurge uma preocupação com o equilíbrio. Fora de dúvida que o direito à privacidade e à paz pessoal sejam observados na imbricada teia da indivisibilidade existente entre as diversas dimensões dos Direitos Humanos Fundamentais, mas é de grande relevância que na doutrina e na jurisprudência busque-se equilíbrio, a fim de evitar um efeito negativo no fluxo de informações que tivesse o condão de afetar o direito do público em geral de conhecer e ser informado.

O direito à desindexação deriva, portanto, da necessidade de impedir que informações falsas, depreciativas, antigas ou inúteis permaneçam indefinidamente assombrando a pessoa, natural ou jurídica, prejudicada com sua veiculação descontextualizada e extemporânea.

Pensemos, por exemplo, no indivíduo criminalmente condenado, que já cumpriu por inteiro sua pena, estando esta até mesmo extinta ou até mesmo já existindo o provimento

de reabilitação (instituto do Direito Penal pátrio que assegura o sigilo quanto ao passado da pessoa outrora condenada): em qualquer processo seletivo de um novo emprego a que tente se submeter não será ele invariavelmente preterido em virtude da persistente informação de um processo antigo vinculado ao seu nome?

Todavia, embora aqui se sustente que o direito ao esquecimento e os a ele correlatos – como é o direito à desindexação – se expressam necessários à existência digital digna, ainda não se encontram expressamente fixados nos marcos legislativos pátrios seu conteúdo e meios de tutela: mesmo assim, não é possível negar-lhes existência, imperatividade e necessidade de proteção, embora se fale muito em uma suposta contraposição deste conjunto de direito às liberdades relacionadas à informação e expressão.

Eventual normatização, e sua decorrente exegese, acerca do tema por certo não devem ter o escopo de embaraçar a liberdade de imprensa ou as empresas em sua atividade *online* ou mesmo de implicar cerceamento dos interesses e direitos genericamente relacionados à liberdade de informação.

Trata-se de uma necessidade de interpretação da legislação voltada ao asseguramento da privacidade das pessoas, de modo que nem o mais complexo empreendimento digital tenha aptidão para intimidar ou tirar qualquer espécie de proveito dos dados de seus clientes. Deste modo empodera-se quem está na posição de hipossuficiência – que, na relação com os grandes conglomerados empresariais transnacionais, se mostra com clareza nos seus três aspectos: econômica, técnica e jurídica.

A (in)suficiência jurisdicional frente à era da pós-verdade: meios alternativos de resolução de controvérsias como redimensionamento da autonomia.

A jurisprudência nacional vem tentando enfrentar o problema aos poucos, em casos julgados pelo STJ (REsp 1.316.921/2012; e REsp 1.519.873/2016) e também em uma audiência pública realizada 2017 pelo STF, relacionada ao caso de repercussão geral RE 1.010.606.

Mas o conteúdo de um caso como o da apresentadora Xuxa Meneghel é emblemático para demonstrar o tamanho

do prejuízo que uma pessoa pode vir a sofrer em virtude da circulação de um determinado assunto na internet: ajuizou-se uma ação em 2010 a fim de que o Google removesse os conteúdos que resultassem da busca do termo “Xuxa pedófila” ou de qualquer outro que vinculasse seu nome artístico a alguma ilegalidade.

Embora a apresentadora não tenha obtido sua pretensão ao final, o STJ, quando teve a si submetido o caso, assentou que o provedor de busca, conquanto preste o serviço gratuitamente e não aufera diretamente lucros pela atividade de pesquisa, termina por obtê-los de modo indireto e, por isso, deve ser compreendido na qualidade de fornecedor encampada pelo Código de Defesa do Consumidor.

Mesmo assim o STJ manteve-se na linha de que os provedores não respondem diretamente pelo conteúdo do resultado das buscas realizadas por usuários, não podem exercer controle prévio do conteúdo resultante das buscas e não podem ser obrigados a eliminar de seu sistema os resultados atinentes a determinado termo ou expressão.

Ou seja: ou o prejudicado será capaz, caso eleja a via jurisdicional, de apontar o responsável pela URL em que consta o conteúdo indesejável e contra ele poderá intentar sua

demanda, ou não terá como obter a desvinculação daquele conteúdo de sua imagem, porque mesmo daqui a uma centena de anos – seja qual for a tecnologia de busca existente – quando procurarem por seu nome, o conteúdo reaparecerá.

Pois, nos termos mais atuais do que entende o STJ (de que os motores de busca devem, ao menos, filtrar seus resultados em termos de manutenção da atualidade dos resultados), as páginas continuarão a existir, ainda que nos últimos resultados.

A liberdade de informação em tempos de pós-verdade, *fakenews* e abuso de direito.

A massificação do uso da rede mundial de computadores é, certamente, a maior revolução tecnológica atingida pela humanidade. Basta um breve olhar em termos históricos – falando-se em apenas vinte anos, o que é uma piscada no tempo para os historiadores – para percebermos o quanto a internet passou a ser carregada em nossos bolsos, acessada pelos menores dispositivos móveis, acessível à maior parte da população mundial (muito diferente de seu início, quando era ferramenta militar, passando a integrar os

demais serviços de Estado, depois se tornando privilégio apenas das grandes corporações para, só depois, ser uma constante no cotidiano das pessoas).

Na vida do homem contemporâneo pode-se fazer praticamente tudo pela internet: comunicação, arquivamento de documentos, fotos e dados, compras e vendas, acesso à educação em todos os níveis, relacionamentos afetivos, transações bancárias e até o exercício de atividades profissionais antes inexistentes (temos hoje a profissão de “criador de conteúdo”, por exemplo).

E deste intenso viver *online* nada mais normal que as discussões sobre a condução dos assuntos de interesse geral também se transportassem para este meio – tanto assim ocorreu que, a partir dos anos 2000 o que se verificou foi a elevação dos debates das causas políticas, sociais e econômicas para outro nível (e sob diversos aspectos, em termos de participação, de capacidade de reunião, de cooptação, de organização e manifestação). Movimentos como a denominada Primavera Árabe ou a desobediência civil virtual atualmente em pauta na China.

É incontestável, também, que a informação se mostra claramente como instrumentalização de poder, sendo que a

liberdade individual e soberania do Estado são em larga medida pautadas pela capacidade de acesso à informação (PINHEIRO, 2016, p.74). E isto tem sido imensamente verdadeiro quando se observam os acontecimentos nas eleições, de modo geral e em todos os lugares.

A ideia de pós-verdade se insere justamente neste imenso aparato de instrumentalização do poder incrementado pelas tecnologias da informação e da comunicação – isto porque, no âmbito da pós-verdade, quando se trata de criar e modelar a opinião pública, os fatos objetivamente ocorridos exercem menos influência nas decisões dos produtores de conteúdo, havendo muito mais peso no que atinge as emoções e crenças pessoais.

Keyes (2018) explica que, na atual era da pós-verdade, é corriqueiro que se criem justificativas para adulterar a verdade, a fim de dissimular a culpa sobre as pré-compreensões que circundam uma opinião emitida – trata-se de uma zona ética crepuscular. Isto permite às pessoas dissimular sem se considerarem desonestas, pois, quando um indivíduo se apercebe em conflito com seus valores, é mais provável que os reconceba de modo a não se enxergar como

antiético, podendo levar a efeito abordagens alternativas à moralidade.

Numa sociedade em rede como a nossa, grande é o risco de que o que aparenta ser verdade seja considerado como mais importante que a verdade em si.

Não se pode, portanto, transbordar o exercício da liberdade de expressão nas mídias virtuais de modo a ingressar na esfera do abuso de direito – remodelando discursos prejudiciais sob o manto da livre manifestação. Especialmente em termos de comentários em fóruns e redes sociais, onde o anonimato e o uso de perfis *fakes* praticamente impedem a disseminação de boatos ou mesmo de meias-verdades, sendo isto extremamente prejudicial à democracia (em sentido político).

Cumpre lembrar como em nossos dias a mera existência de uma investigação criminal em que se esteja envolvido pode ser inacreditavelmente tormentosa: tudo automaticamente se transforma num escandaloso espetáculo midiático, sem qualquer culpa formada, sem nem mesmo o mínimo de indício que aponte a certeza de autoria ou de materialidade delitiva efetivamente confirmada – e, neste

sentido, é muito bem vinda a nova Lei de Abuso de Autoridade.

Clamar pela necessidade de proteção jurisdicional ou pela legitimidade do emprego de profissionais em *alternative dispute resolution* para estes casos não significa privilegiar o crime e a impunidade, mas tão somente se refere à manutenção dos imperativos constitucionais do devido processo legal e da proteção à honra, à imagem e à intimidade das pessoas. E isto também se deve transportar, guardadas as devidas proporções, ao âmbito eleitoral.

Caso emblemático envolvendo eleições envolveu o ex-governador do estado de São Paulo, Geraldo Alkmin e o Twitter. O político pleiteou a informação dos dados cadastrais e endereços de IP de vários usuários da plataforma (visando a possibilidade de responsabilização pelos conteúdos postados por eles), afirmando que, a pretexto de exercerem sua liberdade de expressão, os usuários teriam praticado abuso de direito.

O governador, contudo, não teve provimento favorável à sua pretensão, pois o Tribunal de Justiça do estado entendeu que houve apenas mero compartilhamento de reportagens e que, ao criticarem a atuação do político,

apenas ocorreu exercício regular do direito. Entretanto, restou assentado que eventual exagero seria apto a conceder a medida pleiteada por Alkmin – aguardam-se as próximas eleições para vermos como serão os futuros posicionamentos judiciais a respeito, já que, agora, sabe-se que existe a disseminação dos chamados *bots* (derivação de *robots*, em inglês – são *softwares* que “criam” usuários, robôs em formato de *app* que se comportam como usuários nos fóruns e redes sociais.

Por mais que existam empresas jornalísticas, veículos de comunicação e *bloggers* extremamente responsáveis e cautelosos em sua atuação, por muitas vezes a grande mídia (e principalmente “a pequena” também) termina por não realizar uma checagem criteriosa da notícia no anseio de publicar a notícia para obter curtidas e compartilhamentos de cunho totalmente irrefletido e/ emocional dos usuários da rede, ou até mesmo sequer dá o mesmo espaço e visibilidade aos lados envolvidos na história – e isto tudo para agradar seus anunciantes, que percebem o quão apelativo é o conteúdo que parece satisfazer um questionável sentir social de justiça, pois é com a publicidade que a mídia virtual lucra.

1.2. Liberdade negocial e individual na rede mundial de computadores como decorrência da “E-democracia”.

Uma comunicação digital democrática (política e filosoficamente) pressupõe ética e legalidade – todavia, como já se esquadrinhou na primeira sessão, é muito difícil que apenas pela ameaça de coerção através das sanções do sistema jurídico possamos chegar a tais *standards*.

A existência plena de uma sociedade democrática, pelos vários pontos de vista possíveis – não só a política – não pode prescindir de políticas de transparência, boa governança e *accountability* por parte dos grandes provedores de serviços relacionados às tecnologias da informação e comunicação. Além disso, também às pessoas (naturais ou jurídicas) compete o exercício de postura cidadã, consentânea aos imperativos de respeito e empatia – afinal, no meio *online* todos estamos sujeitos a sermos vitimados pela circulação de conteúdos indesejáveis ou prejudiciais.

Sendo a rede mundial de computadores praticamente uma nova *ágora* nesta imensa *polis* virtual em que nós achamos atualmente inseridos, é imperativo pugnar pela pertinência do exercício da liberdade individual de poder

reconstruir sua vida e reputação e também pela liberdade negocial em legitimamente valerem-nos de meios autocompositivos para a resolução de conflitos no espaço digital.

No âmbito de uma sociedade em rede a cidadania está muito além do tradicional conceito doutrinário – de ser aquele vínculo jurídico-político que liga um indivíduo a um Estado – a “E-democracia” exige muito mais: demanda a necessidade de um exercício cidadão e democrático da expressão de nossas individualidades na rede, assim como de uma atuação transparente e acessível por parte das empresas de mídia *online*.

Jurisdição X ADR`s / ODR`s – auto-regulação e diálogo.

O exercício de uma presença digital é, hodiernamente, parte quase central da maior parte da vida de profissionais e de empresas e informações *online* inexatas e/ou desatualizadas se mostram extremamente difíceis de remover. E isto, segundo o panorama jurisprudencial preponderante no Brasil pode ser muito pernicioso à livre manifestação competitiva em termos econômicos – afinal, os

tribunais superiores em nosso país ainda não definiram precedentes com firmeza no sentido de implicar o mecanismo de pesquisa na responsabilidade pela desindexação e comunicação de terceiros replicadores.

Esta visão jurisprudencial ainda se distancia do que tem sido aplicado no âmbito da União Europeia, cujo tribunal já decidiu, por exemplo, que o Google é responsável pela remoção de *links* indesejáveis de seus resultados de pesquisa depois de receber uma solicitação neste sentido.

Mas veja-se que aquela corte percebe que não há como estender o efeito de sua decisão globalmente, restringindo-se aos países sob o manto do GDPR (*General Data Protection Regulation* – regulamento geral de proteção de dados). Ou seja: a obrigatoriedade de des-referenciamento nos resultados apresentados pelo Google em uma busca não atinge todas as versões do mecanismo pesquisa – assim os resultados são geo-bloqueados.

A possibilidade de desindexação em âmbito europeu (também conhecido como “direito ao apagamento” – do inglês, *erasure*) é regra que dá aos cidadãos da UE o poder de exigir a exclusão de dados existentes sobre eles. No caso dos motores de pesquisa, é possível solicitar desde 2014 que

os *links* para páginas que contenham informações pessoais sigilosas ou mesmo vexatórias não apareçam mais nos resultados da busca.

Isto implica, portanto, remoção dos resultados nos sites europeus (Google.fr; Google.uk; Google.de, etc.) e também restringir os resultados no portal global (Google.com), quando identifica-se que o acesso parte da continente europeu. No entanto, se um usuário realizar uma conexão por rede virtual privada – a chamada tecnologia VPN, ou outra ferramenta que mascare a localização – verifica-se que a medida judicial resta completamente inócua.

Disso decorre que, conquanto seja importante a possibilidade de uma defesa jurisdicional da responsabilidade do mecanismo de pesquisa pela desindexação, ainda que nossa jurisprudência venha um dia a se consolidar neste sentido, será sempre preferível pugnar pela legalidade de soluções consensuais diretamente entre a pessoa (natural ou jurídica) prejudicada e o detentor da informação, isto é: o *website* que apresenta o conteúdo.

Ponto extremamente complicado, em relação à possibilidade de ajuizar uma demanda em busca da exclusão

de determinado conteúdo é a necessidade de individualização do conteúdo por meio da indicação da URL em que ele se encontra exibido: muitas vezes tal URL não está hospedada em um provedor acessível à coercibilidade de uma decisão da jurisdição interna de um Estado.

Mas seria, afinal, possível apagar totalmente os rastros de alguém da internet, fazendo desaparecer por completo todos os seus registros de múltiplos sites, páginas e perfis? A resposta é: inevitavelmente não.

Todavia, é muito factível a minimização da exposição dos dados pessoais: trata-se de um processo que, dependendo do quão intensa for a vida virtual da pessoa, requer muita paciência, tempo e também conhecimento – quem sabe quantos cadastros preencheu em lojas virtuais, sorteios, *mailing lists*, perfis de redes sociais, conta de email e de áreas do cliente (membro/associado/fã), pesquisas de opinião, tudo o que concedeu de permissões a cada *app* que instalou uma vez no celular, etc.? Contudo, mediante o contato com todas estas fontes, até seria possível o tal suicídio digital.

É lícito, portanto, a tentativa de exclusão do conteúdo por meios autocompositivos, contatando o controlador do

conteúdo – este controlador, como explica Patrícia Peck Pinheiro, é aquele que obteve o consentimento do titular e, por isso mesmo, o responsável pelo ciclo de vida dos dados pessoais consensualmente fornecidos (é também ele que registra as operações realizadas pelo usuário no âmbito dos seus sistemas – o chamado tratamento de dados).

O maior problema deste sumiço da vida online pode depender de muito mais que isso: e quando são os outros que publicam coisas a seu respeito? Quando se fala em pessoas jurídicas ou pessoas que tenham alguma projeção pública, a maior parte do conteúdo disponível na rede não é obra do interessado e, além disso, não necessariamente reflete a realidade ou, se o faz, é de maneira temporalmente localizada, mas com ares de atemporal.

Nestes casos, poucas são as alternativas: a tentativa direta de desindexação das ferramentas de pesquisa (cujas políticas a respeito abrangem uma série de requisitos arbitrários e de difícil alcance; o provimento jurisdicional (cuja morosidade fala por si só); a abertura de um diálogo diretamente com o produtor ou exibidor do conteúdo (e neste âmbito é possível falar na atuação de empresas ou profissionais especializados).

A possibilidade do diálogo e do rearranjo das informações no meio digital (seja por meio de exclusão ou de desindexação, decididas consensualmente e provocadas pela intermediação de um modelo de negócios interdisciplinar e especializado no assunto) privilegia, em verdade, o espectro auto-regulatório do ambiente online, pautado em uma ética social que se retroalimenta de maneira constante. E isto é liberdade na rede.

No caso das pessoas naturais, que decerto não dispõem de um departamento jurídico (e nem de conhecimento ou mesmo do devido aparato tecnológico) à sua disposição, a situação pode se tornar ainda mais vulnerante: informações indevidas ou completamente destituídas de qualquer interesse público acabam sendo utilizadas para fins vexatórios.

No caso da exposição e/ou uso de dados sensíveis destes indivíduos por pessoas jurídicas, enfrenta-se questão ainda pior: no mais das vezes isto se dá sem o consentimento do prejudicado e até mesmo sem que este sequer saiba do que está acontecendo.

Ponto fulcral a ser levado em conta neste sopesamento entre privacidade e liberdade de informação é a

dimensão humana do problema, porque são principalmente jovens e crianças têm atitudes impensadas. A possibilidade de o indivíduo se valer dos serviços de uma empresa que execute a busca e remoção digital destes erros (que não tenham provocado danos a outrem, mas que apenas continuam a ensejar constrangimento a quem pertencem) é irretorquivelmente um direito.

Pensar o mundo digital de outra forma, sem estas contemporizações relativas ao aspecto da natural falibilidade humana, significa transformar um meio em fim: as conveniências do aparato virtual é que devem atender às necessidades do homem, e não o contrário.

Pessoas desde todo o sempre cometem erros. A diferença é que, contemporaneamente, tudo é digitalizado, imortalizado e perene. Por mais que haja fiscalização dos pais, que existam marcos regulatórios estatais e que se exerçam políticas empresariais de responsabilidade pelos conteúdos digitais, num dado momento da vida parece (e até era!) adequado aquele post da comemoração de fim de ano na escola numa festa de biquíni.

Isto porque é da juventude ser menos consciente acerca de consequências futuras, as quais, no paradigma

tecnológico atual, significam ser eternas. Assim, conferir ao indivíduo uma segunda chance é nada mais que respeitar seu direito a uma existência física e digital digna.

Neste aspecto, então, despontam as formas de *ADR / ODR (alternative dispute resolution / online dispute resolution)* como ferramentas passíveis de implementar o diálogo e manter a necessária e permanente possibilidade de diálogo entre os indivíduos, empresas, Estados e diversos setores envolvidos em possíveis conflitos que resultem desta nova vivência na sociedade em rede.

Conclusão.

Com o aporte do método hipotético-dedutivo, performou-se a presente pesquisa teórica, bibliográfica e documental acerca do denominado Direito ao Esquecimento, analisando-se com maior profundidade um de seus ângulos: a desindexação.

Apresentou-se, como problema, as dissensões resultantes do emprego de soluções jurisdicionais para o assunto e, como hipótese, buscou-se tratar da viabilidade e

licitude do emprego de meios alternativos de resolução de controvérsias por atores privados, mediante uma atuação direta em controvérsias derivadas do exercício das do direito de ser esquecido.

Como antecedente teórico necessário a esta pesquisa, discorreu-se acerca das conformações da liberdade, avaliando-a conforme as visões antiga, moderna e pós-moderna, tendo em vista a comunicação entre o conteúdo da liberdade e a necessidade e direito de ser deixado em paz.

Resultou, daquela etapa, a noção de que, no panorama atual, conjugam-se tanto os pressupostos da liberdade dos antigos (eminentemente coletivas) quanto a dos modernos (preponderantemente individuais), acrescendo-se a esta visão dúplice de complementaridade as características consequentes da pós modernidade: a marca da globalização em coexistência a um (re)tribalismo; as alterações no nosso modo de ser, estar e fazer no mundo; os influxos de outros poderes para além dos Estados no cotejamento do exercício amplamente considerado da liberdade humana; e a expressividade da presença das tecnologias da informação e da comunicação a remodelar as relações e formas de pensar humanas.

Quanto ao Direito ao Esquecimento, assentou-se na respectiva sessão uma conceituação provisória – como o direito dos indivíduos de não mais terem seus dados processados e de que tais dados sejam excluídos quando não forem mais necessários para fins legítimos – e enunciaram-se como suas peculiaridades: o direito a não ter os dados consensualmente fornecidos indevidamente utilizados, o direito à retificação ou exclusão de dados incorretos ou perniciosos e, por fim, o direito de buscar a desindexação de tais conteúdos dos resultados de pesquisas realizadas nos mecanismos de busca.

Delineou-se, por fim, a problemática da insuficiência jurisdicional frente à chamada era da pós-verdade, perscrutando-se acerca da liberdade de informação em contraponto ao abuso de direito, a liberdade individual e negocial na rede como decorrência de uma formulação de existência digna e democrática no mundo virtual e a necessária adequação deste cenário ao caminho da auto-regulação e do diálogo.

Dado o postulado constitucional da liberdade como horizonte a definir as relações sociais – e, ainda que assim não fosse, acabaria sendo agora, por força da imensidão

tecnológica posta à disposição dos seres humanos em favor de sua liberdade de expressão – conclui-se que o Direito ao Esquecimento (especialmente pelo viés da desindexação dos conteúdos, excluindo as URL's que os exponham em resultados de busca) será melhor privilegiado e tutelado se, além de contar com as tradicionais possibilidades de acesso à jurisdição, encontrarmos um espaço de legitimidade democrática da gestão dos conflitos dele decorrentes através do emprego, *online* ou não, dos meios alternativos de resolução de controvérsias.

Referências.

ALVIM, Marcia Cristina de Souza. **Ética na informação e o direito ao esquecimento.** In: SARLET, Ingo Wolfgang et. al (Org.). Acesso à informação como direito fundamental e dever estatal. – Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016, p. 173-184.

AMORIM, Fernando Sérgio Tenório de. **A Resolução Online de Litígios (ODR) de Baixa Intensidade e seus Reflexos no Direito Internacional Privado: Uma Análise da Normatividade Polissêmica das Redes Numéricas.** Revista Internacional Consinter de Direito, Ano 2, Volume 2, São Paulo, 2016, online. DOI: 10.19135/revista.consinter.00002.14.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**; tradução Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**; tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELLASALMA, Tatiana Mann e Silva; SILVA, Ricardo da Silveira e. **Direito ao esquecimento na era virtual**: a difícil tarefa da preservação do passado. *In*: CARVALHO, Gisele Mendes de; CORAZZA, Thaís Aline Mazetto (Org.). Um olhar contemporâneo sobre os direitos da personalidade. – Birigui: Boreal, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**; org. Manuel Castells e Gustavo Cardoso. – Portugal: Imprensa Nacional, 2005.

_____. **Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHEHAB, Gustavo Carvalho. **O direito ao esquecimento na sociedade da informação**. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 104, n. 952, p. 85-119, fev.2015.

CONSTANT, Benjamin. **A liberdade dos antigos comparada à dos modernos**. Tradução Leandro Cardoso Marques da Silva – São Paulo: Edipro, 2019.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**; tradução Raul Filker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. – (Biblioteca básica).

_____. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOODMAN, Joseph W.. *The Pros and Cons of Online Dispute Resolution: Na Assessment of Cyber-Mediation Websites*. Duke Law & Technology Review, Durham, v. 2, n. 1, p.0-0, ago. 2003. Disponível em: <<http://scholarship.law.duke.edu/dltr/vol2/iss1/2>>. Acesso em 20 de dezembro 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. – 5.Ed. – São Paulo: Vozes, 2015.

KATSH, Ethan e RIFIKIN, Janet. *Online Dispute Resolution: resolving conflicts in cyberspace*. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

KEYES, Ralph. **A era da pós-verdade**: desonestidade e enganação na vida contemporânea. Tradução Fabio Creder. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. – São Paulo: 34, 1999.

_____. **O que é Virtual?** – 2. Ed. – São Paulo: 34, 2011.

LIMA, Cíntia Rosa Pereira. **Direito ao esquecimento e internet**: o fundamentolegal no direito comunitário europeu, no direito italiano e no direito brasileiro. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 103, n. 946, p. 77-109, ago. 2014.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **Saturação;** Tradução Ana Goldberger. – São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2010

MALDONADO, Viviane Nóbrega. **Direito ao Esquecimento.** – São Paulo: Novo Século, 2017.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **A resolução dos conflitos e a função judicial no contemporâneo Estado de Direito.** – São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MARTINEZ, Pablo Dominguez. **Direito ao esquecimento: a proteção da memória individual na sociedade da informação.** – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O espírito das leis.** Apresentação Renato Janine Ribeiro; Tradução Cristiana Murachco. – São Paulo: Martins Fontes, 1996. – (Paideia).

PALHARES, Cinara. **Direito à informação e direito à privacidade: conflito ou complementaridade.** Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 97, n. 878, p. 42-66, dez. 2008.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Direito Digital.** – São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. **Proteção de dados pessoais: Comentários à lei n. 13.709/2018 (LGPD)** –1.Ed. – São Paulo: Saraiva, 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. – São Paulo: Vozes, 1997.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas na resolução de conflitos**. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen (Org.). **Novos paradigmas em mediação**. – Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 17-27.

SOUZA, Bernardo de Azevedo e. **A tutela jurídica da memória individual na sociedade da informação: compreendendo o direito ao esquecimento**. In: SOUZA, Bernardo de Azevedo e; SOTO, Rafael Eduardo de Andrade. **Ciências criminais em debate: perspectivas interdisciplinares**. – São Paulo: LumenJuris, 2015, p. 43-64.

INDISCIPLINA

Paula Emília Gonçalves

RESUMO

Este artigo tem por finalidade discutir sobre a indisciplina na sala de aula. Teóricos tradicionais ou não, concordam quando o assunto é apresentar limites às crianças, para que tenham uma melhor convivência social, que compreendam que atitudes podem ter, para que não se tornem preconceituosos e para que desenvolvam um pensamento crítico – social mais consistente e atuante. É fácil perceber a dificuldade dos professores com tal tema, pois o número excessivo de alunos, as questões sociais e familiares que os permeiam também favorecem a certo abandono em relação às regras. Limite não é disciplina, limites são regras que tornam a vida de todos mais fácil. As crianças são os adultos de amanhã, assim sendo, faz-se necessário investir em uma educação completa à elas, com conteúdos científicos e sociais. O artigo busca reforçar o quanto é importante que os limites sejam trabalhados na infância e que tem papel primordial na formação dos alunos seja nos âmbitos social ou afetivo. Apresenta a dificuldade dos jovens a adequar-se a limites

impostos pela sociedade e que essa dificuldade pode ser resultado do processo educativo ministrado na infância. Aponta também a importância dos limites trabalhados na infância sendo que o mesmo pode refletir na vida adulta e gerar descontrole e dificuldade para lidar com o “não” que o meio social apresenta.

INTRODUÇÃO

Pensar na Indisciplina como a maior das dificuldades que os professores enfrentam atualmente.

Vemos muitos pais cobrarem esse papel da escola. Cada pai deseja uma educação particular para seu filho. Acham que o educador deve suportar as gracinhas da criança como eles suportam. Pois seu filho não pode nem deve ser punido, frustrado, coagido, de forma alguma, a fazer o que ele não quer.

Algumas vezes a falta de limites da criança torna-se insuportável mesmo para os pais. Ficam totalmente a mercê de suas fúrias, e por mais errada que possam considerá-las, nada consegue fazer. São os pais que não conseguem dar limites e sofrem com isso. Pedem muitas vezes ajuda a escola, não somente por acharem que seja dever dela, mas para obterem apoio.

O problema maior que ocorreu foi que muitos pais estão tendo sérias dificuldades para colocar em prática essa nova forma de educar que de fato é o mais difícil.

Já dizia Aristóteles, “a justiça está no meio termo”. Ou seja, o que ocorreu foi que, no afã de atender aos reclamos da moderna pedagogia e da psicologia, os pais perderam um pouco o rumo e, sem querer, exageraram na dose, quiseram acertar, que, por vezes, erraram.

É fundamental acreditar que dar limites aos filhos é iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro (atualmente muita gente acredita que o limite provoca um trauma psicológico, e, em consequência acaba abrindo mão desse elemento fundamental na educação).

Por isso esse tema do artigo sobre o qual me propus pesquisar -LIMITES- tem como nome uma palavra-chave, que, curiosamente, não faz parte do jargão da psicanálise. Então, faz-se necessário, em primeiro lugar, que tentemos definir o que queremos dizer quando pronunciamos essa palavra-limite

Nos dias atuais, é possível perceber uma grande mudança na maneira como os pais educam seus filhos. Estamos passando por uma crise de valores em que a falta de limites e a falta de bons exemplos por parte dos pais traçam muitas das características que os jovens carregam para a vida adulta.

A falta de limites por parte dos pais cria jovens que pensam ter o poder nas mãos e que acham que podem fazer tudo, sem ter que pagar pelas

consequências de seus atos. Infelizmente, muitas crianças nunca ouviram um não de seus pais, e isso traz muitos prejuízos para o seu amadurecimento, pois, dessa forma, elas não aprendem a conviver com as frustrações.

Muitos pais, na tentativa de diminuir seu sentimento de culpa pelo pouco tempo que passam com os filhos, ou até mesmo por negligência, concedem-lhes poderes, como escolher se vão sair ou não, se irão viajar ou não e até mesmo se querem ou não ir à escola. No entanto, decidir e saber falar um não oferecer limites e educar é função dos pais. É extremamente necessário que os pais sejam firmes e tenham paciência com seus filhos, pois ameaças e falatórios não adiantam.

Os adultos são os únicos responsáveis pela educação das crianças que cuidam. Assim, é muito importante que a criança aprenda valores e saiba a importância de ser solidária, de partilhar, de respeitar a si mesma e aos outros, de ter compromisso e responsabilidades com seus atos. E é preciso que os pais entendam que não podem abster as crianças das frustrações, pois é dessa forma que elas amadurecem e se tornam aptas para enfrentar a vida, tornando-se jovens e adultos saudáveis e seguros.

A QUESTÃO DO LIMITE

Essa questão pode ser enfocada abrangendo diversos aspectos. Devemos ressaltar que a estrutura

familiar passou por mudanças significativas de modo que, os pais se tornaram permissivos em demasia refutando assim um sistema que antes era castrador e extremamente autoritário, os filhos por sua vez tornaram-se controladores acreditando que todos seus desejos devem ser satisfeitos. Tudo isso refletiu no ambiente escolar e tornou-se preocupação de muitos educadores já que os limites fazem parte da formação moral da criança e é muito importante para o bom convívio com o próximo. Além disso, não compete a escola arcar com a responsabilidade de educar, entretanto dar continuidade a esse processo que deve ser iniciado pelos pais.

Sabemos que a criança é um ser em desenvolvimento e, para que aprenda, necessita de trocas com o ambiente social. Essas relações que estabelece facilitam o aprendizado, o desenvolvimento de habilidades e o enriquecimento das capacidades cognitivas e afetivas. Segundo Newcombe (1999), ao referir-se ao desenvolvimento infantil diz, é preciso ter em mente que os fatores genéticos e ambientais afetam significativamente o temperamento, bem como todas as características e traços da personalidade. Sendo, portanto, o desenvolvimento multifatorial e interativo.

Essa influência no desenvolvimento e crescimento infantil, nas relações estabelecidas verbalmente e nas ações, servindo assim como

modelo de identificação. É responsável também em reforçar comportamentos certos ou errados.

Sobrinho (1999) esclarece ainda que a maior parte dos padrões de comportamento é adquirida nas relações do indivíduo com o meio, é nesse ambiente que ela aprende e mantém suas aprendizagens. Glat (2003) e Buscaglia (2002), ao se referirem às crianças com necessidades especiais, reforçam dizendo que a família tem um papel preponderante de facilitar ou impedir o processo de integração destas. Outeiral (2003) afirma que nenhuma criança nasce com a noção de limites, sendo que essa noção será adquirida através do processo de identificação, que fará inicialmente com os pais e após com professores e demais relacionamentos. Machado (2002) acrescenta ainda que é na família que a criança iniciará suas primeiras normas e leis de convivência.

É na escola que a criança será inserida no mundo do saber, da linguagem e estabelecerá novas relações sociais fora do ambiente familiar. Oliveira (2001) ressalta que os educadores têm um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da criança. Esta, ao chegar à escola, traz seus aspectos constitucionais e também suas vivências familiares que contribuirão no processo ensino - aprendizagem. (Outeiral, 2003) Glat (2003) reforça esta ideia e pontua que a escola, além de transmitir o conhecimento formal, é um agente importante do processo de integração social. Sendo desta forma, é

também um importante e fundamental veículo para as crianças especiais, já que o mundo social dessas é muito restrito em virtude das dificuldades que têm em estabelecer vínculos em lugares formais. Machado (2002) afirma que na escola a criança encontrará seu segundo núcleo, que exigirá dela que execute tarefas e que tenha comportamento sociável. Portanto precisará ter assimilado certos comportamentos adequados para que tenha condições de cumprir o que é esperado dela. Entendemos que essas recomendações sejam também extremamente importantes para as crianças.

OS LIMITES DA ESCOLA

A importância de que a criança tenha regras de comportamento é destacada pelas professoras, tais dificuldades apresentadas pelos alunos, associadas à falta de noções básicas de normas e de limites, desfavorecem uma aprendizagem efetiva no ambiente escolar. As professoras destacam que, basicamente, trabalham os limites em sala de aula através da formação dos hábitos diários, daquilo que podem ou não fazer, assim como das tarefas da rotina da criança: usar banheiro, lanche, jogar. Em todas as atividades são usadas regrinhas que vão orientando a criança como se comportar frente às tarefas.

Limites, regras, palavras que fazem a sociedade criticar a “educação”, alegando que as crianças não as têm, ou não as seguem. Contudo não lhes é imposto, nem ensinado. E quando a sociedade

quer justificar esse desfalque coloca a culpa na escola. A escola, assim como a sociedade como um todo devem auxiliar a criança em seu desenvolvimento intelectual e pessoal, inclusive na necessidade de se instituir regras. Conforme indicado por Fernandes e Elali (2008, p. 42): a escola é, portanto, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e para que isto ocorra, é preciso que a criança não se sinta limitada nem por barreiras espaciais nem por restrições da equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras e normas, outra exigência da vida em sociedade. E esta parece ser uma grande dificuldade encontrada por pais, pois como colocar limites para as crianças, sem traumatizá-las, atualmente percebemos esta ideia aparecendo de forma corriqueira, parece que existe certo medo em contrariar as crianças. Estas tornaram-se o centro das famílias, pois têm-se um número menor de filhos, e os pais buscam investir em educação científica e presentes para as crianças.

Vigostki (2010. p. 63) descreve a educação como sendo de natureza social, queira-o ou não. Sendo assim deve-se considerar a experiência de mundo do aluno, pois a mesma deve servir de base para o trabalho pedagógico. Vigostki afirma que não se pode educar o outro, a pessoa tem de se educar sozinha, com base em suas experiências. Ao mudar ou proporcionar mudanças no meio o pedagogo/professor educa a criança, este é um

trabalho duplo, pois o professor é o organizador e o administrador do meio educativo/escolar: assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. (VIGOSTKI, 2010. p. 67). Assim sendo, deve-se apresentar regras para as crianças, para que aprendam a necessidade de segui-las. Os pais, por sua vez, sentem-se culpados pelo fato de terem trabalhos estressantes, que exigem muito tempo de dedicação, e que por conta destes acabam por passar cada vez menos tempo com os filhos, o que faz com que muitos pais acabem “mimando” muito as crianças e não as ensinando limites. Os pais também por vezes acabam sendo afastados da escola, fato que dificulta ainda mais este problema de falta de limites, pois o trabalho com as crianças depende de um trabalho em conjunto, entre família e escola.

Deve-se fugir do sistema autoritário, jamais utilizar castigos físicos ou morais. Porém não devemos proteger em demasia as crianças, pois estas devem conhecer as frustrações da vida. Esse é um grande erro dos pais, proteger demais as crianças. Quando o problema era os conflitos entre as crianças estes eram resolvidos com a perda dos brinquedos, ou castigos, como deixá-los em sala, enquanto os demais brincavam no solário, por

exemplo. As crianças ouviam gritos sem entenderem o porquê, ou não eram repreendidas e/ou corrigidas por serem consideradas incapazes de “obedecer” e as educadoras em explicar o porquê de as crianças terem de se comportar de determinada forma.

Portanto, é fácil notar que as crianças esperam certa autoridade dos adultos, pois sem autoridade o aluno não consegue se orientar, ou até mesmo desenvolver sua consciência crítica, opondo-se. Entretanto, não podemos confundir autoridade com autoritarismo. A autoridade nasce quando o professor faz uso do diálogo e entende a importância desta proposta, de ser mediador entre orientar e dar liberdade de fala, por exemplo. Para que tenhamos crianças que saibam como lidar com os demais, e que respeitem limites devemos ensiná-las desde cedo, com rotinas de horários e determinadas tarefas, pois alguns autores falam sobre a relação rotina de atividades mecanizadas que geram “mau comportamento”.

A IMPORTÂNCIA DE DIZER NÃO

Segundo Araújo & Sperb (2009, p. 186), a construção de limites está relacionada com a capacidade da criança de obter uma socialização bem-sucedida, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais. Assim, as consequências devido à falta de limite recaem não apenas sobre as crianças, mas há um aspecto social também envolvido.

A omissão, que permite à criança tudo o que tem vontade, ou explosão diante de qualquer deslize do filho, além de não educar, distorce a personalidade infantil, tornando a criança folgada (sem limites) ou sufocada (entupida, reprimida, tímida) (TIBA, 2002, p. 30).

Desde muito cedo as crianças são expostas a influências que podem ser positivas ou negativas para seu desenvolvimento. Ainda novinhas já aprendem a ligarem sozinhas a televisão, sendo atraídas pelo som, imagem e movimentos. Entretanto, as mensagens transmitidas pela tela nem sempre são apropriadas a crianças, sendo necessária a supervisão e intervenção de um adulto (TIBA, 2002, p. 109).

Alguns pais, porém, dizem “não” a certas ações das crianças e não conseguem sustentar seu posicionamento. Tiba afirma que:

a mãe não deveria permitir desobediência. Para isso, o maior segredo é a mãe obedecer a seus próprios “não”. Significa que só deve proibir algo que ela realmente possa sustentar, sem logo transformá-lo em “sim” ao menor motivo. A obediência fica garantida pelo respeito que a mãe exige do filho (2002, p. 40).

Ainda segundo o autor, a opinião da criança não deve ser ignorada. É um dizer “não” de forma a

educar de fato a criança, a cercando de cuidado, não apenas de repressão. Entretanto, esse educar “democrático” não deve ser confundido como “permissividade”, pois a criança ainda não está pronta para saber escolher o que é melhor pra ela. Araújo & Sperb (2009) completam dizendo que a prevalência de relações mais permissivas entre adultos e crianças, a queda da autoridade parental, marca o cenário da problemática da falta de limites, recorrente nas práticas educativas (TIBA, 2009, p. 186).

Para White (2008, p. 173), “as crianças são às vezes tentadas a zangar-se quando lhe são feitas restrições; mas, mais tarde na vida, elas bendirão os pais pelo fiel cuidado e estrita vigilância que as guardou e guiou na idade da inexperiência.” Os benefícios de pôr limites nos filhos serão vistos em longo prazo e têm influência na vida da criança ao longo de toda sua vida.

A INTERAÇÃO DA FAMÍLIA REFLETINDO NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Educar não é uma tarefa fácil, Tiba explica que:

Educar dá trabalho, pois é preciso ouvir o filho antes de formar um julgamento; prestar atenção em seus pedidos de socorro (nem sempre claros) para ajudá-lo a tempo: identificar junto com o filho onde ele falhou, para que possa aprender com o erro; ensiná-lo a assumir as consequências em lugar de

simplesmente castigá-lo por mais fácil que seja; não resolver pelo filho um problema que ele mesmo tenha capacidade de solucionar; não assumir sozinho a responsabilidade pelo que o filho fez, por exemplo, ressarcir prejuízos provocados por ele ou pedir notas aos professores (2002, p. 29).

Não bastassem as próprias dificuldades da tarefa de educar, Araújo & Sperb (2009, p. 186) relatam que atualmente a tarefa educativa da família passa “por um momento de perda de referenciais, pois os pais apresentam muitas dúvidas sobre qual a melhor forma de educar os filhos, o que contribui para a dificuldade em estabelecer limites”.

Os pais, quando vão educar seus filhos, se baseiam na educação que eles mesmos receberam, e alguns ainda tentam educar cada filho. Mas para Tiba, a questão da disciplina deve ser pensada, dentro da família, de forma única, de acordo com as necessidades de cada criança, pois a boa educação não se deve pautar pelos conflitos ou problemas que os pais tiveram na infância, mas pelas necessidades de cada filho. Mesmo que o casal tenha três filhos, cada um deve ser tratado como se fosse único, pois embora os três tenham a mesma genética o que impera é a individualidade (TIBA, 2002, p. 30).

Tiba ainda ressalta que se os pais soubessem educar, conseqüentemente esses filhos também saberiam educar e hoje não teríamos essa geração tão mal-educada, indisciplinada (2002, p. 29).

White ressalta que se deve “ensinar a criança e ao jovem que todo erro, toda falta, toda dificuldade vencida, se tornam um degrau no acesso a coisas melhores e mais elevadas. É mediante tais experiências que todos os que tornaram a vida digna de ser vivida, alcançaram êxito.” (1937, p.296)

A POSTURA DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS PROBLEMAS VINCULARES À FALTA DE LIMITES

Antigamente, a instrução dos filhos era dever exclusivo da família. Mas a vida foi se complicando e o conjunto dos conhecimentos a serem adquiridos por uma pessoa também se estendeu indefinidamente. O resultado disto é que a escola tomou, aos poucos, o encargo de instruir as crianças e os adolescentes. Muitos até lhe atribuem à missão de formar o caráter (WEIL, 1988, p. 61).

A família, muitas vezes, pede socorro, e a postura da educação escolar deve ser acolhedora, ajudando e dando suporte a esses pais, tornando-se aliados na tarefa de educar. Para Araújo & Sperb (2002), “a escola, além de ser uma instituição

responsável pelo desenvolvimento do conhecimento formal, também desempenha um papel importante no estabelecimento dos limites infantis” (2002, p. 186). O psicopedagogo, portanto, tem um papel fundamental como elo entre essas duas instituições – a familiar e a pedagógica.

Ao estar diante de um problema vinculado à falta de limites, o psicopedagogo deverá investigar “sobre a origem da dificuldade de, bem como a compreensão de seu processamento, considerando todas as variáveis que intervêm neste processo” (RUBINSTEIN, 1992, p. 103) para que possa, a partir disso, pensar sobre seu método de intervenção.

A tarefa do educador vai além da sala de aula, deve buscar uma proximidade com a vida do aluno, buscando sempre novas estratégias. Para Tavares, Gomes e Carvalho:

Educar significa desvendar realidades com o outro, e, nesta aventura, a relação interpessoal favorável, a empatia têm um papel de suma importância. É necessário romper com o tradicional, encontrar estratégias de renovação e inovação em sala de aula, indo além da comodidade de trilhar caminhos já percorridos que não representam nenhum risco ao educador. (2009, p. 140)

E embora os problemas de aprendizagem e indisciplina comecem

em casa, a escola tem uma parcela de contribuição nessas dificuldades, e o psicopedagogo pode estar identificando quais são as necessidades da escola e como esta pode ajudar no desenvolvimento da criança (GRASSI, 2009, p. 16).

Segundo Araújo & Sperb (2009, p. 186), a construção de limites está relacionada com a capacidade da criança de obter uma socialização bem-sucedida, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais. Assim, as consequências devido à falta de limite recaem não apenas sobre as crianças, mas há um aspecto social também envolvido.

A omissão, que permite à criança tudo o que tem vontade, ou explosão diante de qualquer deslize do filho, além de não educar, distorce a personalidade infantil, tornando a criança folgada (sem limites) ou sufocada (entupida, reprimida, tímida) (TIBA, 2002, p. 30).

Educar significa desvendar realidades com o outro, e, nesta aventura, a relação interpessoal favorável, a empatia têm um papel de suma importância. É necessário romper com o tradicional, encontrar estratégias de renovação e inovação em sala de aula, indo além da comodidade de trilhar caminhos já percorridos que não representam nenhum risco ao educador. (2009, p. 140)

E embora os problemas de aprendizagem e indisciplina comecem em casa, o psicopedagogo pode estar identificando quais são as necessidades da escola e como esta pode ajudar no desenvolvimento da criança (GRASSI, 2009, p. 16).

A educação é um processo complexo e que demanda um grande vínculo entre família e escola. É papel da escola adquirir a confiança dos pais buscando parceria e participação deles dentro do ambiente escolar. Esta participação se faz necessária, pois como educar sem que ambas as partes estejam de acordo ou que não conheçam a realidade do aluno em casa ou na escola. Pode-se citar que esta parceria é significativa pelo fato de que muitas vezes a escola desconhece o que ocorre com a criança fora deste ambiente, visto que existem vários fatores externos que podem contribuir para a indisciplina dos mesmos como: desestrutura familiar, perdas, decepções, violências e vários outros motivos que sem esta parceria dificultaria o trabalho do professor em diagnosticar o porquê das atitudes indisciplinadas das crianças. Vemos que o ambiente escolar infantil passou por diversas mudanças em vista que no passado era um espaço extremamente assistencialista, ou seja, consistia apenas na oferta de alimentação, higienização e cuidados com a segurança física da criança. Atualmente a preocupação é outra, pois este espaço tem a

finalidade de agregar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento global da criança em relação aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É importante ressaltar que a relação aluno e professor também mudaram, pois a relação era hierarquizada e o aluno não tinha a possibilidade de expor suas ideias, ele era apenas um coadjuvante e o professor era quem detinha o conhecimento, esta relação era autoritária e não possibilitava que os alunos expusessem suas ideias e vontades. Atualmente o educador deixou de ser somente um transmissor de conhecimento e tornou-se responsável pela difusão de conceitos morais, éticos e valores sociais e a relação entre professor e aluno mudou de modo que o aluno se tornou mais participativo e o professor disposto a incentivar esta participação. O espaço escolar também é um fator que colabora para disciplina dos alunos, onde salas pouca ventiladas, iluminadas, barulhentas, desorganizadas e que não acomodam todas as crianças propiciam agitação das mesmas gerando assim a indisciplina e nessas circunstâncias é quase impossível dar aula. (TIBA, 2006, p. 101). Por isso a sala de aula deve ser um espaço acolhedor onde as aulas sejam planejadas de acordo com a idade e a realidade do aluno, pois caso isso não ocorra é possível que haja desmotivação por parte dos alunos, gerando assim agitação e atitudes indisciplinadas dentro de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivei com esse trabalho trazer respostas para a seguinte pergunta: em que aspecto a indisciplina da criança pode refletir no seu processo de aprendizagem?

Para isso, analisou-se várias bibliografias que fossem relevantes para se criar um modelo que tivesse consistência e coerência diante dos fatos relatados. Nas etapas que compuseram esse trabalho foram discutidos a importância da família e sua atuação junto à criança e as possibilidades que o psicopedagogo poderá intervir diante as dificuldades apresentadas. A partir daqui, chegou-se à diversas conclusões, que além de amparar esse projeto, resumem o que foi trabalhado.

Falar em indisciplina nos tempos em que vivemos é muito fácil e bem abrangente, porém transformar essa fala em realidade é o que tem se tornado mais difícil. Existem a problemática envolvendo a família, já que na maioria das vezes a família repassa suas responsabilidades para escola, babas ou cuidadores de crianças. Tornando assim, a criança cada vez mais indisciplinada refletindo a irresponsabilidade dos pais para com os mesmos. Negligenciando um aspecto tão importante de educar seus filhos.

Para se mudar essa situação de negação da responsabilidade dos pais na indisciplina dos filhos,

se faz necessário que os profissionais da psicopedagogia percebam a importância de seu papel como meio de intervenção. Ocorrendo isso, haveria uma necessidade de gradualmente se construir uma nova perspectiva sobre o efeito benéfico que a psicopedagogia trás para a criança. Necessita-se haver uma parceria dos professores para que se possa estabelecer uma base que levem à uma nova fonte de aprendizagem.

Reportei-me a desmistificação, humanização da Psicopedagogia para que ela possa desenvolver seu importante papel na vida de crianças com a falta de limites, apontando possíveis meios que nortearão um horizonte para que essas bem feitorias se realizem. Entendendo que todas as situações vividas pela criança, dentro do contexto familiar, se refletirão em seu aprendizado e convívio com o próximo. Aglutinando assim, valores à Psicopedagogia, a escola e a família para que sejam vistas como agentes transformadores da própria Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, G. B.; SPERB, T. M. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 185-194, 2009.

BRAMBATTI, F. F. A importância da família na educação de seus filhos com dificuldades de aprendizagem escolar sob a ótica da psicopedagogia.

Revista de Educação do Ideal, v. 5, n. 10, p. 2-16, 2010.

CALDANA, R. H. L. A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limites e cotidiano. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 87-103, 1998.

CHAMAT, L. S. J. Relações vinculares e aprendizagem: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

Damasceno, M.S; Silva, I. M. A psicopedagogia e as dificuldades emocionais no processo de ensino/aprendizagem. Revista Eduf@tima, Vol. 3, n.1. (2012). Acesso em: 01/09/2013.

GRASSI, Tânia Mara. Psicopedagogia: um olhar, uma escuta. Curitiba: Ibpex, 2009.

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia: Contextualização, Formação e Atuação Profissional. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SILVA, L. A. S. Indisciplina Escolar: Possíveis causas e soluções. Monografia (graduação). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Faculdade de Educação, 2013. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância.

TAVARES, C. B.; GOMES, M. L. M.; CARVALHO, L. A. A formação de educadores em uma nova sociedade: a psicopedagogia em foco. Perspectivas online, v. 3, nº 12, 2009.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Editora Gente, 2002.

Travi, M.G.G. Oliveira-Menegotto, L.M. Santos, G.A. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. Rev. psicopedag. vol.26 nº 81. São Paulo, 2009.

WEIL, P. A criança o lar e a escola: guia prático de relações humanas e psicologia para pais e professores. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1988.

WHITE, E. G. A ciência do bom viver. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

Conselhos sobre educação. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1976.

Educação. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1937.

Orientação da criança. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1954.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cibele Quintana Mello

A INFÂNCIA E SUAS ETAPAS

Atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas. Mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade. Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância. Esta é sim uma verdade bastante vergonhosa.

Visitando a História vemos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça. Nômade, não

possuía uma moradia certa. Abrigava-se em cavernas ou copas de árvores. Entretanto com a descoberta do fogo, essa realidade extremamente hostil começa a transformar-se. Com o tempo e o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o homem fixa moradia e sedentariza-se, dando enorme salto na evolução humana.

E a humanidade desenvolveu-se a tal ponto que o processo de surgimento das comunidades torna-se uma necessidade. Com os grupos instalados, cultivando a terra, e com os animais domesticados, os instrumentos de trabalho se aperfeiçoam. O domínio da natureza torna-se um fato e o homem inicia realmente uma vida em comunidade, com as primeiras vilas e cidades.

No início da história humana, a família era o grande grupo. Ensinar e aprender eram uma relação quase que hereditária. Dentro do grupo, os conhecimentos eram transmitidos de geração a geração. Mas com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais

fácil. Quanto à criança, segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. A criança "ingressava na sociedade dos adultos".

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida. A criança ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece

muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade. As mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são “convocadas”, juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia). Dessa forma a mulher ajuda a transformar a família, no cenário social. Essa convocação de mulheres e crianças para as fábricas teve consequências sentidas hoje em nossa sociedade.

A família burguesa preserva mais a privacidade. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. Isto vai exprimir também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família centrou-se em torno da criança. O clima sentimental era agora completamente diferente mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário. A extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX e no caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social.

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Assim, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada. Hoje possui diversos significados e sentidos.

Podemos delimitar a infância cronologicamente como sendo o período entre zero e doze anos de idade. Porém, somente isso seria muito vago, por tratar-se de um período onde inúmeras transformações físicas, psíquicas, sociais e culturais ocorrem. Assim, recorrendo a alguns teóricos, no capítulo seguinte, vamos apresentar algumas de suas visões sobre a infância.

O ENSINO DE ARTE COMO INSTRUMENTO PEDAGOGICO

As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até

mesmo de uma classe social. O Ensino da Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

A Arte já existe desde a época dos homens da caverna. No começo da história da humanidade, já ocupava espaço na sociedade e vem tendo grandes transformações ao longo do tempo. A educação em Arte propicia para os alunos, grandes descobertas de acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos.

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na

aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Além disso, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

Para compreender como se encontra atualmente o Ensino de Artes Visuais nas escolas, é imprescindível explorar a trajetória e a história do Ensino de Arte no Brasil, que desde o início esteve ligado à história da Arte e também à história da educação no país.

No Brasil o Ensino de Arte teve início com a educação jesuítica, no período colonial, que foi o primeiro sistema de ensino formal do Brasil. A metodologia utilizada priorizava o estudo da arte literária, que era mais valorizada do que o trabalho manual. Em contrapartida a esse ensino formal, que era mais voltado para a elite, havia as Escolas de Artífices,

que funcionavam como oficina de artesãos onde eram ensinados trabalhos artesanais e agrícolas.

O trabalho manual era desvalorizado, tido como um ofício servil voltado para as classes menos favorecidas. Já o uso da linguagem e da formação artística priorizava somente a elite, que possuía uma educação diferenciada em vários aspectos.

O barroco jesuítico foi uma junção das referências do modelo português, com o modo de fazer dos artesãos brasileiros. Dessa forma, foi considerada uma Arte popular, pois havia a influência de distintas camadas sociais.

No início do século XIX, um grupo de artistas franceses formou a Missão Artística Francesa, que originou a Arte Greco-romana do Neoclassicismo. Com o início do sistema de ensino superior acadêmico, a Arte Neoclássica que era ensinada nas academias e baseada em repetição de modelos, acabou substituindo o Barroco brasileiro.

A escola tradicional iniciou-se com a República e havia uma preocupação com o Ensino da Arte, que se

baseava no desenho como fazer técnico e científico, não como um aprendizado significativo e de qualidade. Suas ideias eram defendidas por Rui Barbosa, que buscava a implantação da Arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, assim como sua obrigatoriedade.

Um marco na vitória do pensamento liberal foi a Academia de Belas-Artes que posteriormente tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes. A educação só passou a ser mais democrática, valorizando os aspectos psicológicos dos alunos e o processo de aprendizagem após o início da Escola Nova, em 1930. Com o rompimento dos ideais da escola tradicional o educador passou a enfatizar a livre expressão dos alunos.

Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender a aprender”, como fato mais

importante do que aprender conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p.114)

Com o surgimento da Escola Tecniciста, entre 1960 e 1970, passou a ser ensinado apenas o necessário para atuar de maneira prática no mercado de trabalho, valorizando a sociedade industrial. Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das escolas, mas sem ser considerada uma disciplina, mas sim como um mero divertimento entre uma disciplina e outra.

A arte não era considerada como disciplina, mas como “área generosa”; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de má qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115)

Assim sendo, os professores da metodologia de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos

rumos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. Segundo Gouthier (2008, p.19): “Com a nova LDBN, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento”.

A consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um marco relevante na história do Ensino de Arte no Brasil, pois baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade.

Muitos arte-educadores passam a trabalhar a partir de três eixos de aprendizagem significativa em arte: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p.118)

Segundo Lavelberg (2003), a arte deve ser trabalhada considerando os três eixos da aprendizagem, como produção do aluno, apreciação dos alunos pelos trabalhos deles, dos colegas e dos artistas e a compreensão da Arte integrada como perspectiva histórica e cultural na sociedade.

O que se percebe, ao analisar a história do Ensino da Arte no Brasil, é que o mesmo passou por várias transformações. Antes, reduzia-se o conteúdo a um ensino mecanizado. Hoje, há uma grande preocupação em reconhecer a Arte como disciplina indispensável na formação do ser humano.

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como

patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.9)

É muito importante que haja um espaço na Educação Infantil destinado às Artes Visuais, da mesma maneira que é importante na alfabetização, palavras e textos escritos, a linguagem visual abrange atividades que são trabalhados vários aspectos, entre eles, destaca-se o imaginário. A imaginação tem grande importância na construção do aprendizado, pois, através dela, a criança cria e transforma o real, conforme suas necessidades e desejos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao

realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19)

É também na Educação Infantil que as crianças ampliam, ainda mais, seu conhecimento sobre as artes, e é nesse período também que as mesmas têm conhecimento das múltiplas linguagens e expressões. “Vale destacar que, limitando as linguagens oferecidas às crianças, estamos, também, limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo no qual estão inseridas.” (BRASIL, 2006, p.18).

:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na

Educação Infantil, particularmente.
(BRASIL, 1998, p.85)

As Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, o paisagismo, a decoração e outras linguagens. Elas promovem a interação e a comunicação da criança, representam uma forma de linguagem, por isso é importante esse ensino na Educação Infantil, para possibilitar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cognição, da intuição e da sensibilidade.

A Arte contribui para a formação intelectual da criança, favorece a ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação. As Artes Visuais representam um tipo de linguagem que tem características próprias e sua aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos:

Fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação- percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão- considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p.89)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) as práticas em Artes Visuais trazem objetivos de acordo com cada faixa etária: crianças de zero a três anos de idade: ampliar o conhecimento da criança manipulando diferentes materiais, explorando características, manuseio, entretanto em contato com várias expressões artísticas.

Utilização de materiais gráficos e plásticos ampliando possibilidade de expressão e comunicação; Crianças de quatro a seis anos: interessam-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas várias obras artísticas. Produzir trabalho de Arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção desenvolvendo o gosto, cuidado e respeito.

A capacidade de criar linhas e formas que se assemelham aos objetos reais é uma competência simbólica que apenas o ser humano possui. Embora a Arte geralmente seja vista como uma questão de sentimento ou inspiração na verdade envolve uma grande diversidade de capacidades e habilidades cognitivas, a mensagem que ela transmite é ampla, multidisciplinar, modifica-se no tempo e no espaço, e de indivíduo para indivíduo.

Muitos professores da Educação Infantil valorizam as Artes Visuais por trazerem oportunidades de autoexpressão e proporcionarem grandes descobertas à criança pequena. As crianças menores se

expressam por meio das atividades artísticas, das questões abstratas e complexas que as mesmas não conseguem transmitir para os adultos por meio de outras linguagens.

A Arte, não pertence as creches, pré-escolas e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem abrir as portas e janelas das instituições educacionais para mostrar a vida de outra forma - estética e poética – e favorecer o transbordamento das múltiplas linguagens da criança, favorecendo o acesso e estimulando as diferentes formas de expressões artísticas. (BRASIL, 2006, p.28)

Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens e principalmente as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito importante que os

espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens.

Então, pode-se concluir que as atividades artísticas dão oportunidades para as crianças comunicarem conceitos que são difíceis de serem expressos verbalmente e ao entrarem em contato com as Artes, manifestam tudo aquilo que se passa dentro de si de forma simples e interessante. Porém, infelizmente, pode-se perceber que as práticas pedagógicas que fizeram parte do Ensino de Arte no passado ainda estão presentes nas escolas atualmente. Encontra-se professores sem formação adequada, ausência de espaço físico apropriado para o desenvolvimento das aulas, falta de valorização dos profissionais, entre outros problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>>. Acesso em: 25 abr.2019

.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v.3.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/abr./2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/05/2019.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al.* Nova Fronteira: São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 27/abr./2019.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 20/abr./2019

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da**

criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula.** X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos.** Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK, B. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DISLEXIA: A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM MAIS HUMANIZADA

Marilucia Santos de Oliveira Melo

Adolescência: um misto de complexidades e descobertas

A busca pelo objetivo desse estudo científico necessita, antes de tudo, da aquisição de alguns conceitos de suporte, ou seja, entender o que significa ser adolescente para o aluno, suas modificações físicas, cognitivas e psicológicas e, principalmente, como ocorre essa nova interação com o meio que o cerca.

No fim do quinto ano do Ensino Fundamental, apresentam-se mudanças corpóreas, cognitivas e psicológicas, pois a criança está adentrando a fase da adolescência, todas essas mudanças irão interagir, sofrendo influências dos fatores externos, ou seja, do meio em que o indivíduo vive. Por ser uma faixa etária muito complexa, os estudos de suas principais características são subdivididos em: físicas e psicológicas.

Além da sua relação com o meio em que vive (família, escola, grupo social), torna-se primordial, para o sucesso de qualquer trabalho, que os

professores, a comunidade escolar e o psicopedagogo atuem com o adolescente disléxico.

Principais conceitos

A palavra “adolescência”, a partir do latim, significa crescer, ou seja, trata-se de um espaço entre a infância e a vida adulta.

A adolescência pode ser considerada como o período da vida localizada entre a infância e a vida adulta. Ela começa na puberdade com o aparecimento dos caracteres secundários e termina com o fim do crescimento. (MANUILLA & NICOULIN, 1997, p. 30)

É o período humano de crescimento que se estende da 3ª infância até a idade adulta, caracterizando-se psicologicamente por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de autoafirmação. (BEZNOS, 2003, p. 5)

Sob uma ótica cronológica, a adolescência é o período que se estende, de uma forma geral, dos 12 aos 20-21 anos. Já em relação as questões físicas, no qual haverá o desenvolvimento dos caracteres sexuais, bem como todo o arcabouço corporal, tem-se, muitas vezes, o grande impulsionador de todo esse processo de mudança e querer. Socialmente, é o momento em que a sociedade deixa de ver e considerar esse indivíduo como uma criança, porém

ainda não lhe confere o status de um adulto. Também é um período no qual há uma intensa reorganização da personalidade, ocasionando mudanças no status biossocial entre a infância e a idade adulta.

Na realidade, desde o tempo da Antiguidade, o ser humano procura identificar os principais conceitos e as características que envolvem esse assunto. Sabe-se que a adolescência já foi definida como um período de fortes conflitos e tensões, sendo fruto de inúmeras crises e enormes preocupações aos pais e aos educadores.

Apesar da presença desses conflitos, eles são contornáveis, devido aos acontecimentos em que o indivíduo dessa faixa etária começa a passar, tendo um fim: o seu desenvolvimento que culminará em sua chegada à vida adulta.

Não se pode deixar de elucidar outra questão muito importante: o fato de que muitas pessoas confundem os termos adolescência e puberdade, e, na realidade, ambos são distintos e reforçados pelas modificações físicas e psicológicas das quais os indivíduos possuem nessas duas fases.

Observa-se que a tônica da adolescência ou da puberdade é a questão sexual, uma vez que “a puberdade é o período da vida da qual um indivíduo adquire a maturidade sexual. Ela representa a passagem da infância à adolescência.” (MANUILLA & NICOULIN, 1997, p. 614). Muitas vezes, as

modificações físicas, tanto no aspecto biológico, quanto sexual, juntamente às modificações psicológicas proporcionam ao indivíduo transformações em suas condutas, comportamentos e assim por diante.

Nos chamados grupos tribais, não ocorre um longo período que separa as atividades infantis das adultas. A criança é considerada como tal até que as maturações e alterações biológicas iniciem a puberdade, caracterizando sua passagem oficial às relações adultas.

Entender e trabalhar com um adolescente requer muito mais do que conhecer as suas características físicas e psicológicas. É necessário compreender as suas relações e influências entre esses dois aspectos. Esse caráter tão abrangente e complexo faz tanto da adolescência quanto da puberdade conceitos extremamente estudados, mas que ainda vão dar muita margem para discussões.

Modificações físicas/motoras

As mudanças físicas com a adolescência e a puberdade constituem-se em um vasto embasamento teórico para o entendimento dessa fase. O mais importante é ter a consciência de que as diferenças biológicas entre os meninos e as meninas tornam-se cada vez mais intensificadas.

Na adolescência, o crescimento do corpo não se dá uniformemente, pois existem contínuas

mudanças nos diversos segmentos corporais, logo, de uma forma geral, nas meninas, cita-se o desenvolvimento dos seios, o arredondamento do rosto, o aparecimento de acne, a voz ficando ligeiramente mais grave, o surgimento de pelos nas axilas, o crescimento de pelos púbicos, o arredondamento da pelve, o afastamento das coxas e dos braços para não baterem nos quadris quando ela andar. Observa-se uma diminuição na rapidez do seu crescimento, geralmente, devido à primeira menstruação.

Já nos meninos: a presença de pelos no rosto, possível acne, a voz desafina e se torna mais grave, os ombros se alargam, há o crescimento principalmente das extremidades, surgem pelos nas axilas, os membros superiores e os membros inferiores tornam-se mais musculosos, crescem os pelos púbicos. Há um crescimento muito mais rápido.

Outro fator que sofre alterações com a adolescência é o crescimento dos ossos. Jovens com a mesma idade podem apresentar diferentes idades de esqueleto, que iniciarão, de forma precisa, o seu grau de crescimento físico alcançado. Isso pode ser facilmente observado por meio de radiografias ósseas da mão e do joelho, principalmente devido ao fechamento completo das epífises.

Pesquisas sobre o desenvolvimento ósseo mostram que em média, as meninas são 1 a 2 anos mais precoces

que os meninos. Esta diferença está associada a precocidade feminina em outras mudanças pubertárias. (NETO PFROMN, 1989, p.63)

Tal como na estatura, os meninos em média são superiores em peso às meninas. Durante os anos da infância, por volta dos 10-11 anos as meninas ultrapassam os meninos, tendo essa situação invertida a partir dos 14 anos. Depois dos 16 anos, há uma tendência do peso da menina permanecer estável, enquanto o dos meninos continua aumentando.

Outro fator importante é a questão da gordura subcutânea que demonstra significativas diferenças entre o sexo masculino e o feminino.

Durante os anos da adolescência, aumenta de modo significativo a quantidade de gordura subcutânea no peso feminino, e o aumento geralmente procede ao longo da idade adulta. No sexo masculino, a gordura subcutânea é relativamente constante, isso ocorre de modo geral, um pequeno aumento no início da adolescência, mas após a aceleração do crescimento há um decréscimo. (NETO PFROMN, 1989, p. 59)

Apesar de todas as informações descritas serem advindas de extensas pesquisas, não se pode deixar de relatar que muitos fatores externos também podem influenciar no aspecto corporal do

adolescente, principalmente no que se referem ao peso tais como fatores hereditários, clima, nutrição, hábitos de vida etc.

Fica claro que crianças nascidas em famílias com uma alta estatura terão, devido ao componente genético, a possibilidade de serem mais altas do que as outras advindas de famílias mais baixas. Já a desnutrição contribui decisivamente para o atraso no crescimento do indivíduo, tanto em altura como em peso, tornando-o mais suscetível a doenças e limitando-o fisicamente.

Outra questão importante é a obesidade na adolescência, um problema de ordem mundial e muito comum nos dias de hoje. Sabe-se que a demanda nutricional do adolescente é muito elevada, devido à rapidez no crescimento e ao alto gasto de energia, necessitando, portanto, altas quantidades de proteínas, sais minerais e vitaminas. Contudo, é muito comum nessa faixa etária, os maus hábitos alimentares, a omissão das refeições ou ainda a substituição destas por lanches e refrigerantes.

A obesidade resultante de anormalidade glandular é rara na adolescência, embora outros fatores possam operar, há evidências de que além dos fatores genéticos, fatores ambientais, como os hábitos dos pais e familiares de comer em excesso e psicológicos, com a excessiva dependência materna, insegurança,

sentimento de rejeição e de inadequação e outros, podem ser responsáveis pela superalimentação e obesidade. (NETO PFROMN, 1989, p. 61)

Somando-se tudo isso ao sedentarismo do homem moderno (horas intermináveis em frente ao computador), a obesidade deve ser encarada como um dos problemas mais preocupantes na adolescência e que, quando não resolvido, pode trazer inúmeros prejuízos à saúde e à autoestima do indivíduo no transcorrer da sua vida adulta.

Com certeza, dentro das modificações físicas nos adolescentes, nada é tão incisivo para eles do que a maturação sexual e a reprodução de alguns hormônios. O hipotálamo, que é uma glândula presente no cérebro, promove a produção de hormônios que são descarregados no sangue e vão exercer uma função fisiológica específica. Nesse caso, nos ovários das meninas e nos testículos dos meninos.

Os ovários são pequenos órgãos situados no abdômen, no qual estão os óvulos. Já os testículos são as chamadas glândulas genitais, localizadas abaixo do pênis, com a função de produzir espermatozoides em grandes quantidades e secretar testosterona. (NETO PFROMN, 1989, p. 32)

Sendo assim, com a puberdade, a menina começa a liberar um óvulo por mês e o menino começa a produzir espermatozoides em grandes quantidades, o que marca o início que virá a confirmar o desenvolvimento de ambos, rumo à idade adulta. Além disso, os ovários e os testículos produzem os hormônios sexuais femininos e masculinos que promoverão inúmeras modificações físicas.

Na realidade, a partir dos 10 anos, nas meninas, começam a ocorrer o desenvolvimento ósseo da pelve, o aparecimento dos pelos pubianos e os seios. Já nos meninos, haverá o crescimento do pênis e dos testículos, o aparecimento dos pelos pubianos e da barba, a mudança da voz e a produção de espermatozoides.

Somando-se a todos esses acontecimentos, a menstruação nas meninas e a ejaculação nos meninos, ocorre então a chamada fase da maturação sexual.

A partir daí a sexualidade aparece após um período de latência que seguiu da sexualidade infantil, por volta dos 5 anos, mais agora imbuída pela genitalidade. A idade média para ocorrerem tais transformações está entre os 10 aos 14 anos para as meninas e 12 aos 15 anos para os meninos. (DONEDA, 1989, p.44)

Ressalta-se que essa maturação sexual influenciará também no âmbito comportamental e em

certos aspectos físicos, como poderá ser observado a seguir.

Em virtude do aumento na adolescência, de secreção de dois tipos de glândulas sudoríparas – as apócrinas e as merócrinas – ocorre um aumento marcante de transpiração nas axilas. (DONEDA, 1989, p. 79)

Além da maturidade sexual, vários órgãos internos do adolescente sofrem modificações. O coração, por exemplo, duplica de peso, e os pulmões aumentam rapidamente de tamanho juntamente com a capacidade vital respiratória. Crescem também de modo significativo os órgãos ligados ao sistema digestivo, além das fibras nervosas que se desenvolvem de forma mais efetiva contribuindo para o aparecimento do pensamento formal.

Com todas essas modificações corpóreas, algumas qualidades físicas, como a força e a coordenação motora também se modificam.

Tanto nas provas de coordenação, agilidade, força e habilidades atléticas, os meninos provam ser superiores as meninas, superioridade esta que tende a aumentar com a passagem dos anos. É possível que a vantagem crescente do sexo masculino se deva não somente a maior atividade e aos exercícios, mas intensos e vigorosos, como também porque os ombros mais largos, os braços mais longos, as

mãos maiores e etc. (DONEDA, 1989, p. 86)

Ainda em relação às qualidades físicas, é fato que a menina tem a tendência de possuir uma maior flexibilidade e um melhor ritmo que os meninos, porém todas essas colocações se constituem em conclusões teóricas que podem ser modificadas a partir do histórico motor do adolescente.

Com a chegada da adolescência, tanto o menino como a menina sofrem inúmeras modificações no seu aspecto físico e emocional que podem influenciar decisivamente na sua postura.

Até os 12 anos há uma estruturação da maior parte do esquema corporal de um indivíduo, promovendo um grande desenvolvimento no seu aspecto motor e, conseqüentemente, na realização as ações motoras específicas e complexas. Com o rápido crescimento ósseo, inicialmente, pode haver uma relativa perda no controle muscular, diminuindo a resistência e provocando a fadiga. Com o passar do tempo, de uma forma progressiva e graduada, há o retorno do controle muscular e da coordenação motora.

Sendo assim, pode-se entender toda a complexidade que envolve o adolescente, juntamente com os seus conflitos emocionais e todo o seu convívio social, questões que serão abordadas posteriormente.

Modificações psicológicas/sociais

Com a vinda da adolescência e da puberdade, o indivíduo passa por inúmeras modificações no âmbito psicológico e social. Algumas características são iguais para ambos os sexos, porém outras são extremamente diferentes, como poderá ser observado neste item.

Apesar de toda a modernidade e a quebra de muitos padrões, os meninos ainda procuram evitar em demonstrar suas fraquezas, sejam elas físicas ou de outra origem. Também passam a adquirir um enorme interesse pelas meninas, porém tendem a assumir posturas de superioridade no que diz respeito ao ramo das conquistas amorosas, amparados por uma sociedade machista e patriarcal.

Além disso, há muitas dúvidas relacionadas à religião que procuram pensar com total autonomia, guiando-se por meio de princípios e normas transversais. Em relação ao aspecto lúdico, gosta de assistir filmes relacionados à ficção científica, gosta dos esportes competitivos e das atividades que lhe promovam a oportunidade de demonstrar as suas qualidades físicas, para poder ocupar seu lugar no meio em que vive.

Já as meninas, tem no ciclo menstrual um dos grandes responsáveis pelas suas modificações psicológicas e sociais. “A alteração afetiva produzida pelo ciclo menstrual perturba temporariamente o já

estável equilíbrio afetivo da adolescente e provoca crises periódicas de tristeza e hipocondria.” (LOPEZ, s.d., p. 5)

Uma situação que vem se modificando atualmente, mas ainda é forte, é o fato de a adolescente ter dificuldade maior na aquisição de sua independência física e econômica. Na questão lúdica ou no divertimento, a adolescente, por sua vez, também gosta de ver filmes, porém com contextos menos violento e, muitas vezes, procuram distrações de fundo artístico.

Importante ressaltar que muitas dessas características psicológicas específicas aos sexos podem se modificar, pois sofrem a influência da nova cultura e dos novos conteúdos estabelecidos pela sociedade no dia a dia, dependem da personalidade, da individualidade.

No geral, os adolescentes possuem como características primordiais, uma variabilidade de humor muito grande, uma preocupação excessiva com a aparência e um vasto conflito com os pais.

O jovem ou a jovem, para poder afirmar sua personalidade, necessita passar por uma fase de oposição e negativismo, ativo às sugestões e ordens emanadas das autoridades familiares. (LOPEZ, s. d., p.195)

A adolescência torna-se uma fase complexa e conflituosa não apenas para o jovem, mas também

para os próprios pais que, muitas vezes, não sabem como lidar com os padrões de comportamento novos e inúmeras modificações psicomotoras que seus filhos estão passando.

Esses conflitos, na maioria das vezes, estabelecem-se pelo choque de opiniões, agora diferenciadas pela busca incessante da independência, pela aversão a autoridade, causando, em alguns casos, o afastamento dos filhos em relação aos pais e até um comportamento mais ríspido.

Os pais querem que seus filhos cresçam, temem, todavia, o que o mundo poderá fazer às jovens inocentes e sem experiência. Nessa situação confusa, os adolescentes se rebelam quando os pais fazem valer a autoridade e os querem converter em crianças dependentes e submissas. (NETO PFROMN, 1989, p. 226)

Na realidade, os adolescentes, às vezes, demonstram-se extremamente confusos, pois, para os seus pais, eles são “adultos” para realizar certas tarefas e “crianças” para realizar outras.

Apesar de tudo isso, o jovem necessita, durante a adolescência, de esclarecimentos e conselhos que deverão ser dados pelos pais de forma fácil e tranquila, buscando uma linguagem particular da própria faixa etária.

Outro ponto importante nessa fase é a sua

necessidade de relação com o grupo social em que participa de forma ativa, buscando, a todo o momento, a sua aceitação e, muitas vezes, tornando-se altamente influenciável. Sendo constante a sua busca pelos chamados padrões de beleza descritos pela sociedade.

Torna-se muito comum a adoção de um comportamento agressivo frente às dificuldades existentes nos relacionamentos pessoais, nas amizades, no contato com as faixas etárias maiores e menores que a sua.

No adolescente, o comportamento agressivo pode ocorrer como resposta normal as experiências frustradoras ou às situações nas quais se vê vítima de injustiças, quando a afirmação de si mesmo é perturbadora ou obstaculizada. (NETO PFROMN, 1989, p. 115)

Aliado a isso, o adolescente pode apresentar até um certo ceticismo em relação às questões religiosas e um maior apego aos sonhos, às aspirações amorosas e sociais. Torna-se, então, muito comum o afastamento da igreja, dos cultos e das cerimônias religiosas em geral, buscando novas experiências e se incomodando com conceitos religiosos que tem predominância de serem cerceadores.

Todos esses padrões de comportamento

também sofrem uma importante influência das mudanças que o adolescente sofre, tendo que reconhecer-se diferente de quando criança. Sendo assim, sem se compreender, ele desenvolverá uma forma de ser, de tudo saber, de tudo pensar, tudo contestar, mas no qual não suporta viver emocionalmente de forma intensa, por causa da fragilidade de sua estrutura mutante.

Esse adolescente frente ao mundo do qual faz parte, adota a tecnologia como sua principal companheira, principalmente no que se refere às mídias sociais, a internet, na impaciência na aquisição das informações, no antagonismo com tudo que não está relacionado à modernidade e à tecnologia. Com isso, muitas vezes, ler um livro, escrever uma redação ou dissertação com seus devidos argumentos passa a ser uma tarefa enfadonha e até desinteressante. Então, o uso de diversas formas para que esse adolescente possa expressar seus sentimentos e expor suas ideias tem que ser variado para que as produções ocorram independentes dos modelos e origens.

Por tudo isso, torna-se claro que justamente por ser uma fase de vida extremamente complexa e, ao mesmo tempo, cheia de descobertas, o adolescente necessita de todo o tipo de ajuda possível, seja dos pais, dos professores e até dos amigos.

DISLEXIA: A NECESSIDADE DE UMA

ABORDAGEM ACIMA DE TUDO, HUMANA

Além de entender sobre os conceitos da alfabetização, as principais características da faixa etária estudada, tanto o pedagogo, como todos os profissionais envolvidos na educação, deve possuir os conceitos básicos sobre a dislexia, no que se refere à definição, às características e às questões sociais e psicológicas que envolvem os adolescentes que possuem esse tipo de distúrbio de aprendizagem.

Dislexia e a necessidade de uma abordagem social

Pensar na dislexia hoje apenas como um distúrbio de aprendizagem trata-se de uma ideia extremamente simplista e, ao mesmo tempo, reduz significativamente as chances de um tratamento efetivo. Além disso, deixar a questão social e cultural relegada a um segundo plano promove um encontro ao fracasso no que se refere à ajuda pedagógica, já que a discriminação com o disléxico é perene e invasiva.

A constatação de que a criança tem dislexia provoca ansiedade tanto na família quanto na escola e nos profissionais de educação. Em relação à criança, observa-se que definir a causa de suas dificuldades provoca mais uma intensa sensação de angústia, pois não ficará mais exposta ao rótulo de preguiçosa, desatenta, bagunceira ou a outro adjetivo pejorativo, porém se sente incapaz, deficiente.

É importante acima de tudo, lembrar que a dislexia pode causar profundos efeitos negativos na personalidade, se não for acompanhada adequadamente, mais também poderá ter numerosos efeitos positivos tanto na personalidade quanto na vida escolar e profissional da pessoa afetada. (FRANK, 2003, p. 16)

O medo da descoberta é, talvez, o elemento mais significativo para o adolescente com dislexia, que se vê em situações nas quais as pessoas a sua volta não sabem o seu problema, procurando muitas vezes se manter oculto para evitar a vergonha.

Muitos adolescentes temem que uma vez que seu transtorno se torne público, não consigam fazer o que se esperavam ou acreditavam que pudessem. A carga emocional que o medo causa pode ser esmagadora e é por isso que é tão importante enfrentar com a criança disléxica, ajudando-a a encontrar maneiras de superar o seu transtorno. (FRANK, 2003, p.45)

Sendo assim, o disléxico pode sim ser um portador de conduta típica e quadro de ordem psicológica, neurológica e linguística, de modo que sua síndrome compromete a aprendizagem eficaz e eficiente da leitura e escrita, mas quando bem acompanhado não será capaz de impedir a conquista de seus ideais, talentos e sonhos.

Ser disléxico é uma condição humana. Ele pode ser portador de alta habilidade, tendo talento em geral em alguma área, como na arte, na música, teatro, esporte, mecânica, vendas, comércio, desenho, construção, engenharia e não se descarta ainda que ele possa ser superdotado, com capacidade intelectual singular, já que são criativos, produtivos e líderes.

A maioria dos indivíduos disléxicos possui inteligência igual ou superior à média. Infelizmente, os problemas de uma criança de aprender e de processar, de reter, de obter e de expressar informações podem resultar na impressão errônea de que a criança não é esperta e sim incapaz. (FRANK, 2003, p. 39)

A melhor maneira de lidar com o problema é explicar com clareza o que é a dislexia e o que ela acarreta, usando palavras simples para descrever como se manifesta, bem como dar, a esse adolescente, palavras que ele consiga compreender colaborando, assim, para que ele se sinta mais confortável com o seu estilo exclusivo de aprendizagem.

O terror de errar que todo adolescente tem é ampliado no disléxico, já que foi cometido com alguma coisa que para os outros é tão simples ou básica. Enquanto a maioria dos adolescentes erra e supera seus erros, a vergonha recorrente do disléxico

pode fazê-lo desistir de seus objetivos.

Os disléxicos tendem a se sentir nervosos, algumas vezes, não há como evitar esse sentimento por completo, mas pode-se redirecioná-los. O primeiro passo é lembrá-los do que fazem bem. Quanto mais atributos e talentos forem enfatizados, mais o indivíduo vai se concentrar em seus pontos fortes ao invés dos fracos. O segundo passo é, progressivamente, encarar suas dificuldades.

A aquisição da leitura e da escrita não será feita na forma convencional como é feita nas escolas, o que provocará frustrações para o disléxico, pois sua aprendizagem não corresponderá às suas expectativas, nem às de sua família. O fator emocional deverá ser considerado durante o processo de aprendizagem, pois, geralmente, é uma caminhada longa e demorada com sentimento de insegurança e ansiedade.

Várias reações emocionais podem ocorrer nos disléxicos, como, por exemplo, atitudes depressivas diante de suas dificuldades de aprendizagem, recusando situações que exijam rendimento sistemático e ativo por temor de viver situações de fracasso.

Outros podem apresentar atitude agressiva diante de seus superiores e iguais, com comportamento de hostilidade para com seus professores e colegas adiantados na escola. Podem

também evitar e rejeitar qualquer situação que envolva leitura, retirando-se da aprendizagem e de competições, o que leva a uma diminuição da sua autoestima.

O professor que está no dia a dia com seus alunos, apresentando conteúdos de forma criativa e variada, proporcionará a aquisição da informação de forma adequada e estimulará intelectualmente, a fim de desenvolver sua criatividade que, quando aguçada, trará uma sensação de satisfação, diminuindo a frustração e aumentando a autoestima.

Dislexia e o movimento: unir para humanizar

Para o disléxico, o concreto é muito importante, assim como a percepção do tocar e sentir o que está aprendendo e fazendo. Sendo assim, o movimento é um ato que pode contribuir significativamente na sua aprendizagem, pois, por meio dele, o adolescente reconhece uma forma de comunicação.

O objetivo geral da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. (TISI, 2004, p.20)

Se for compreendido que o indivíduo só aprende quando é submetido a um ensino sistemático e que a sua ignorância está garantida até que receba

tal tipo de ensino, nada se pode enxergar, uma vez que o “saber” quer dizer “ter”, a partir da construção de uma concepção que explica certo o conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade.

Sendo assim, se os conteúdos selecionados para a aprendizagem forem conteúdos extraídos da necessidade do aluno conhecer-se e conhecer o mundo a sua volta, a forma, ou seja, o processo de trabalhar esses conteúdos, de possibilitar a apropriação da leitura e da escrita, conseqüentemente, não será o mesmo. A forma, nesse caso, deverá garantir as mais variadas vivências possíveis da escrita, no seu uso e função social.(GARCIA, 1998, p. 91)

Conforme Piaget, a primeira linguagem que o indivíduo compreende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação. É através do corpo que ele interage com o meio. A ludicidade é um instrumento de estimulação prática, utilizada em qualquer etapa do desenvolvimento de um indivíduo. É uma forma global de expressão que envolve todos os domínios da natureza.

Isso não se restringe apenas a aprender a ler, a escrever ou a falar; refere-se verdadeiramente à valorização e ao uso da linguagem através das atividades lúdicas e direcionadas como uma forma de comunicação e construção do significado do que é aprendido. Facilitar a alfabetização, minimizando os

obstáculos a serem superados, é o objetivo da Educação Física. Com o desenvolvimento motor indivíduo alcança também a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar.

O trabalho psicomotor beneficia o indivíduo no controle de sua motricidade utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxamento. (TISI, 2004, p.26)

A psicomotricidade afeta diretamente a escrita do indivíduo. Tem que haver harmonia entre a ação e a emoção. O ser humano antes de ir para a escola já aprendeu a andar e a falar e convive com a presença de um material escrito e várias linguagens.

O intelecto se constrói a partir da atividade física. As funções motoras (movimentos) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (memória, atenção, raciocínio), nem da afetividade (as emoções e os sentimentos). Para que o ato de ler e escrever se processe adequadamente é indispensável o domínio da habilidade das chamadas ações motoras. (BORGES, 2002, p. 59)

O pedagogo deve sempre ter em mente que o conhecimento adquirido é a base sobre o qual se constrói a compreensão. Isto significa que a competência verbal (fala, leitura e escrita) não é o

objetivo final para o processo educativo, mas sim o desenvolvimento do pensamento, por meio do qual podem originar-se o compreender e o ser verbalmente competente.

A psicopedagogia e a dislexia

O pedagogo, na ânsia de contribuir significativamente para o desenvolvimento do aluno disléxico, não deve limitar-se jamais apenas aos seus conceitos, buscar parcerias se faz necessário, dentro e fora do ambiente escolar. O psicopedagogo pode trabalhar junto com o pedagogo, fazendo uma parceria que só trará benefícios para o aluno, também em uma abordagem mais ampla e construtiva.

A psicopedagogia surgiu da necessidade de atendimento aos indivíduos com problemas de aprendizagem, numa fronteira entre a psicologia e a pedagogia. A maioria dos autores concorda que é uma área que estuda a aprendizagem humana, numa abordagem preventiva e curativa.

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. O objeto central da psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos - bem como a influência do meio (família,

escola, sociedade) no seu desenvolvimento. (BOSSA. 2000, p. 48)

A psicopedagogia engloba conhecimentos específicos de diversas áreas, sendo a psicanálise, a psicologia social, a psicologia genética, a linguística, a pedagogia e a neuropsicologia. A prática psicopedagógica ocorre num âmbito clínico ou institucional. Na prática clínica, o psicopedagogo busca o sentido particular da dificuldade de aprendizagem do sujeito ou do grupo, identificando as causas e os elementos que dificultam ou facilitam o processo de aprendizagem, observando e analisando o contexto da situação, numa atitude de investigação e intervenção. Na psicopedagogia institucional, o sujeito é a própria instituição, com sua rede de relações, sua filosofia, valores e ideologia.

Psicopedagogia institucional pode trabalhar no contexto escolar, empresarial, hospitalar e familiar, entre outros. Outro campo de atuação da psicopedagogia visa à criação de um corpo teórico por meio de estudos das questões educacionais e da saúde no que concerne ao processo de aprendizagem. (BOSSA, 2000, p. 56)

Dentre os distúrbios de aprendizagem, a dislexia ocupa um espaço particular, em função de sua complexidade, pois, em muitos casos, seu diagnóstico é tardio, e o impacto na vida do sujeito e de sua família é enorme, uma vez que não é doença,

por isso não tem cura. A dislexia é uma dificuldade, não impossibilidade, mas pode causar profundos efeitos negativos ou positivos na personalidade do disléxico, que tem que aprender a conviver com esse problema para o resto de sua vida.

O tratamento do disléxico geralmente, segundo a maioria dos especialistas, envolve dois métodos de alfabetização: o método multissensorial e o método fônico. O método multissensorial envolve diferentes modalidades sensoriais, como aspectos visuais, auditivos e sinestésicos.

O método fônico desenvolve habilidades metafonológicas e ensina as correspondências grafo-fonêmicas. Vários profissionais podem tratar a dislexia, porém, segundo Garcia apud Jardim; os profissionais mais habilitados na intervenção são os fonoaudiólogos e os psicopedagogos, pois possuem formação mais específica em relação à fundamentação teórica das dificuldades de aprendizagem. (CAPOVILLA, 2004, p. 35)

Normalmente, o aluno disléxico inicia o tratamento entre 6 e 10 anos, sendo a primeira etapa da intervenção a reconstituição do processo de leitura e escrita, o que corresponde à fase de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda fase da reabilitação, na fase da pré-adolescência, está frequentando do 6º ao 9º ano, e a intervenção visa estruturar a linguagem escrita em todos os seus aspectos morfossintáticos e semânticos, propiciando ao disléxico uma produção de textos de boa qualidade, utilizando-se de todos os recursos disponíveis na língua portuguesa. A intervenção continua dando atenção à interpretação de textos, questões, linguagem figurativa, gráficos e outras formas de linguagem.

Nos adultos, a reabilitação visa ao restabelecimento da autoconfiança em suas potencialidades e inteligência, sua autoaceitação como ser pensante, pois geralmente envolve histórias de fracassos escolares e frustrações quanto ao seu desempenho. No entanto, o disléxico adulto também revela uma série de soluções desenvolvidas criativamente por ele próprio para vencer suas dificuldades de leitura e escrita.

O psicopedagogo deve ter em mente que as parcerias dentro do âmbito escolar são de extrema necessidade, seja com o professor da sala de aula, ou os chamados especialistas, que são os professores de Educação Física, Artes, Música etc. Como foi descrito anteriormente, o concreto, o experimentar é de suma importância, a utilização do corpo como forma de aprendizado se torna eficiente nesse caso.

Outra questão de suma importância é que o psicopedagogo deve sempre lembrar que atrás daquele adolescente, categorizado como disléxico, existe um ser humano em desenvolvimento, propenso a sofrer continuamente influências do meio em que vive. Então, seu aspecto emocional e psicológico vai constantemente influenciar na sua aprendizagem e vice e versa. Muitas vezes, na ânsia de fazer com que o disléxico tenha sua aprendizagem, os profissionais da área da educação esquecem esse lado, tão importante no processo descrito acima.

Pode-se constatar que a intervenção psicopedagógica de um disléxico acaba se tornando um processo prolongado, muitas vezes, durando anos. O sucesso do tratamento depende da atuação do profissional, da escola, da família e do próprio disléxico. Devido à sua complexidade, faz-se necessário buscar referenciais de outras áreas para melhor compreensão, abordagem e tratamento.

Referências Bibliográficas

BEZNOS, W. G. **Medicina do Adolescente**. São Paulo: Sarvier, 2003

BOIMARE, S. **Crianças impedidas de pensar**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

BORGES, J. C. **Educação Física para a pré-escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BORGES, E. D'ADESKY, J. MEDEIROS, A. C.

Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CAPOVILLA, A. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. São Paulo: Memnom, 2004.

CÉZAR, A. Dia Nacional de Atenção a Dislexia. Nov. 2016. Disponível em: <<http://datas.blog/dia-nacional-de-atencao-a-dislexia-16-de-novembro/>>. Acesso em 23 de julho de 2019.

COLL, C.. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DONEDA, D. Valores Humanos, Corpo e Prevenção. Brasília: MEC, 1989

HENRIQUES, J. C. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado. Ciências da Educação na

Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012. não publicada. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2598>>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia.** São Paulo: Editora M. Brooks, 2003.

GARCIA, R. L. **A alfabetizadora: reflexões sobre a prática formação da professora.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ITANI, A. **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1988.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 2004.

LEMOS, E.R. **Educação de Excepcionais – Evolução História e Desenvolvimento no Brasil.** Tese de Livre – Docência, UFF, 1981

LOPEZ, M. Y. E. **Psicologia da Criança e do Adolescente.** 5 ed. Rio de Janeiro: Científica, s. d.

MAGALHÃES, L. **Dislexia.** Out. 2017 Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/dislexia/>> Acessado em 21 de julho de 2019.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Integração X inclusão: escola de qualidade para todos.** ago. 1993. Disponível em:

<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

MANUILLA, L; NICOULIN, M. **Dicionário Médico Andrei**. 7 ed. São Paulo: Andrei, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, C. **Estudo da Dislexia**. Out.2010. Disponível em <<HTTP://melofreud.blogspot.com>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MORAIS, A.M.P. **Distúrbios de aprendizagem uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1986.

NETO PFROMN, S. **Psicologia na Adolescência**. 2 ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE / ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE. CID 10 – **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 10ª revisão. São Paulo: EDUSP, 2000. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/cid10.htm>> Acesso em: 20 julho de 2019.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Gênero e Raça: Todos pela Igualdade de Oportunidades: Teoria e Prática. Brasília: MTB- A/ Assessoria Internacional, 1988.

ROTTA, N. T. Transtorno de aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, M.T.M; NAVAS, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002

SANTOS, K. S. A Política Nacional de Educação Especial e a ‘Perspectiva Inclusiva’: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. Resumo de trabalhos. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul, UFRGS/IFBA/CNPQ, 2012, p.17.

SHAYWITZ, S. Entendendo a dislexia: novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de aprendizagem de A à Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TISI, L. Educação Física e Alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Valéria Oliveira Ferreira de Jesus

INTRODUÇÃO

A gestão é fundamental para qualquer organização e a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação. A capacidade de administrar a instituição escolar é relevante para o desenvolvimento do sujeito aprendiz. O educando não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Ou seja, uma educação de qualidade resulta do conjunto das relações dos fatores externos e internos existentes no espaço escolar, e da forma como essas relações estão organizadas.

Administrar o dia-a-dia das escolas públicas, especialmente aquelas que ofertam o ensino fundamental, tornou-se um grande desafio para os gestores. Dificuldades de todo tipo interferem na realização de propostas e/ou tarefas pedagógicas, o que

tem levado muitos gestores a desenvolverem um sentimento de perda de tempo, de incompetência, insuficiência e desânimo, uma vez que ainda estamos marcados pela imagem de uma escola ideal, aonde educandos dóceis e gratos aos seus professores vão para aprender a ser felizes.

A busca por institucionalizar a democracia e, simultaneamente, aprimorar a eficiência e a qualidade da educação pública tem sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de administração escolar no Brasil. A participação da comunidade escolar (que inclui professores, pais, educandos e diretor) é parte do esforço em se afastar das tradições corporativas e clientelistas.

Em uma instituição escolar, o gestor desempenha um papel importante para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, mas o trabalho será mais eficiente se for planejado e desenvolvido de forma integrada. O professor também é um gestor e deve ter consciência de que cada ação sua irá influenciar diretamente em todo andamento da escola, principalmente na aprendizagem do educando. A busca por uma gestão democrática, com a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do educando é uma luta contínua das escolas públicas e um princípio presente na atual Constituição Federal.

O movimento em prol da descentralização e da democratização da administração das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas legislativas. Esse movimento concentra-se em três vertentes básicas da administração escolar: participação da comunidade escolar na escolha dos diretores de escolas das redes públicas; criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa com poder decisório; e controle sobre os recursos financeiros complementares, em nível local. O movimento pela administração democrática da educação reconhece a necessidade de unir essas mudanças estruturais e de procedimentos com o foco no aprimoramento escolar, por meio de um projeto pedagógico que compreende a diversidade como um dos elementos centrais do processo pedagógico.

Essas reformas abrangem um movimento para democratizar a administração escolar e aprimorar a qualidade educacional. O estabelecimento de colegiados ou conselhos escolares, que incluem representantes dos professores, dos funcionários, dos pais e dos educandos, e do diretor da escola, com autoridade deliberativa e poder decisório, têm obtido níveis variados de sucesso. A depender do que for acordado, alguns estudos combinam o processo eleitoral com outros critérios profissionais, tais como:

desempenho alcançado em uma prova competitiva, apresentação de um plano escolar e referências sobre o desempenho passado como diretor de escola.

Perceberemos que as relações entre as pessoas que estão na escola não são mecânicas, nem puramente orgânicas e nem mesmo totalmente racionais. Veremos que a cultura organizacional é extremamente complexa e que, portanto, demanda uma compreensão mais profunda. Nesse caso, a diversidade pode ser estimulada ou não, dependendo dos valores construídos na escola pelos sujeitos que nela convivem. Como o gestor escolar deve garantir o direito à diversidade e à participação, seus esforços devem ser dirigidos para a mudança nos valores presentes na escola. O grande perigo é transformar os valores do gestor em uma espécie de ideologia.

A escola vista como um sistema político também é bastante útil para o gestor escolar. A escola será vista como um espaço onde diferentes interesses levam a conflitos e jogos de poder. A realidade da luta pelo poder dentro das escolas deve ser considerada, e mais, esta luta deve ser compreendida como um fenômeno nem sempre racional. O gestor, ao reconhecer esse aspecto, deverá garantir a manifestação dos interesses, mas deverá estar atento aos objetivos da escola, que não podem ser desprezados em favor de interesses individuais ou de pequenos grupos. A diversidade deve

ser entendida como origem de muitos desses conflitos de poder.

GESTÃO ESCOLAR: NOVAS CONCEPÇÕES E NOVAS PRÁTICAS

É relevante compreender como se deu historicamente o processo de reestruturação da gestão escolar. Dessa forma, esse capítulo apresenta o processo de mudança dos modelos tradicionais de administração e a implantação e consolidação, a partir da Constituição Federal de 1988, da gestão democrática.

O capítulo ainda aborda a importância da gestão participativa para a construção de uma escola pública mais justa e de melhor qualidade e o papel do gestor enquanto líder.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no direcionamento das questões deste campo de estudo. Em linhas gerais, caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas

decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Conforme afirma Valérien (1993, p. 15),

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional tornam-se insuficientes - embora importantes - para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

A dinâmica intensa da realidade e seus movimentos fazem com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de expressar toda a riqueza da nova significação. Daí porque a mudança de denominação de Administração para Gestão Educacional.

Como se observa, a expressão gestão tem sido utilizada, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. Comparando o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Por conseguinte, não se deve entender o que está ocorrendo como uma mera substituição de terminologia das antigas noções a respeito de como conduzir uma organização de ensino. Revigorar a visão da administração da década de 1970, orientada pela ótica da administração científica (Perel, 1977; Treckel, 1967) seria ineficaz e corresponderia a fazer mera maquiagem modernizadora.

No início dos anos 1980, as Ciências Sociais foram amplamente utilizadas na gestão da administração escolar. Percebe-se neste período que o termo gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passa a ser um tema de extrema importância, principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática, opondo-se às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar.

Segundo Lück (2005), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da

democratização da gestão das escolas públicas é iniciado. A partir de então, surgem várias reformas educacionais e proposições legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, consolida a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, estabelecendo, nos seus artigos 205 e 206, que a educação brasileira, direito de todos e dever do Estado e da família, seria promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, o ensino deve ser pautado nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino (...); gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (artigo 206 da Constituição Federal).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (nº 9394) regulamentou o contido na Constituição Federal, acima citada, e amplia o rumo da democratização prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas sem educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

De acordo com a autora Lück (2000), a escola, ao movimentar-se da administração escolar para a gestão escolar, deixa de garantir a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos participativos da sociedade, oferecendo a esses educandos oportunidade para que possam aprender para compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, e passa a ser vista não como uma entidade autoritária e paternalista de responsabilidade do governo, mas como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações de todos que nela atuam ou interferem.

O indivíduo passa a ser contemplado na sua totalidade, inclusive a partir de suas interações sociais,

e os educadores passam a preocupar-se mais com a responsabilidade social da gestão da educação. Segundo Hengemuhle (2004), a escola deixa de ser repassadora de informações tornando-se estimuladora de inteligência, pois a criança não tem apenas no professor e no espaço escolar o único referencial informativo, mas desde cedo tem acesso a múltiplos meios de informação.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos. Assim, ao caracterizar-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, à sua direção demanda um novo enfoque de organização. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino.

A expressão “gestão educacional”, habitualmente utilizada para assinalar a ação dos diretores, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas idéias novas, e sim um novo paradigma, que procura estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Segundo Kosik (1976), a mudança

paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretívismo; ora a hetero-avaliação, ora a autoavaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade.

Consequentemente, trata-se da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão -- cabe ressaltar-- não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de direcionamento dicotomizado, simplificado e reduzido, e dar-lhe uma nova dimensão, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e sua superação.

Como resultado, a ótica da gestão não prescinde nem elimina a ótica da administração educacional; Apenas a supera, dando a esta um novo significado, mais amplo e de caráter potencialmente transformador. Daí porque muitas ações tidas estritamente como administrativas permanecem fazendo parte do trabalho dos dirigentes de organizações de ensino, como: controle de recursos, de tempo etc.

Finalmente, pode-se concluir que, o conceito de

gestão educacional abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração educacional. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Esse conceito implica, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre –e somente à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho –e à medida que ajam de acordo com essa consciência (KOSIK, 1976). O significado da práxis, subjacente nesse pensamento, constitui a importância de administrar a instituição a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir. Isso porque "o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si" (KOSIK, 1976, p. 18).

Essa tomada de consciência de que a gestão supera a administração resulta do movimento social, associado à democratização das organizações e demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações.

GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

A literatura sobre a gestão participativa, existente desde 1960, tem início com o reconhecimento de que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa. No final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, com ênfase especial para os ingleses e americanos, começaram a prestar maior atenção ao potencial impacto da gestão participativa na eficácia das escolas, como organizações. Ao constatar que não é possível para o diretor solucionar pessoalmente todos os problemas e questões relativas à sua escola, a abordagem participativa enfatiza que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder e a responsabilidade são delegados para os representantes da comunidade escolar.

A teoria administrativa ou modelo cognitivo sugere que a participação produz um aumento na produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisões estratégicas, informações mais qualificadas provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes.

Já a teoria das relações humanas ou modelo afetivo, em contrapartida, estabelece que ganhos de produtividade seja o resultado da melhoria da satisfação do trabalhador e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento do empregado, que, conseqüentemente, reduz sua resistência às mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do trabalhador por meio da satisfação de expectativas mais elevadas.

Uma crescente quantidade de informações e pesquisas empíricas indica uma correlação significativa entre a administração participativa, a satisfação do empregado e a produtividade organizacional (FONSECA, 1995).

Uma recente análise dessas mudanças revisou um amplo espaço de campos, como também de laboratórios e estudos sobre administração participativa.

Seguindo a sua detalhada análise de dados, os autores concluíram que a “participação provoca um

efeito tanto na satisfação como na produtividade” (CHIAVENATO, 1994, p.35). Essas descobertas estão fundamentadas no campo da psicologia social. Os especialistas nessa área explicam esses resultados por meio de duas perspectivas diferentes, porém, complementares: o modelo cognitivo e o modelo afetivo.

Na prática, esses dois modelos atuam como co-determinantes de um processo inseparável. Energizar os professores e os outros integrantes da comunidade escolar para que abordem assuntos educacionais e organizacionais relevantes traz à tona potencialidades de cada um, até então desconhecidas. Disponibilizar constantemente informações sobre a organização –tais como orçamentos ou atas de algumas reuniões –podem promover a compreensão e o comprometimento com os objetivos mais amplos da organização, por parte daqueles em níveis hierárquicos inferiores (UNICEF, 1994).

Ao sentirem-se parte integrante e responsável pelo bom resultado da sua organização de trabalho os empregados sentirão uma maior abertura para aceitar riscos, inovar e agir corajosamente ao invés de reprimirem suas ideias e sugestões.

Normalmente, quando se percebe um alto grau de profissionalismo em uma escola, três eventos importantes são observados. Em princípio, a existência de mais iniciativa e inovação. Em segundo lugar, uma

maior troca de informações e ideias geralmente acontece quando existe um ambiente favorável ao alto nível de troca informal de conhecimentos, de treinamento e apoio entre colegas. Os integrantes de uma equipe aprendem entre eles as habilidades profissionais por meio do compartilhamento de informações e do trabalho conjunto. Em terceiro lugar, passa a existir uma maior responsabilidade. Um bom clima organizacional e profissional estimula um código comum de padrões entre os professores, que reflete em normas de qualidade informalmente impostas.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas ideias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico.

Para Delors (2001), a educação tem uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, mais humano e ético, e cabe à gestão escolar pensar em como incorporar esse conceito que se faz cada vez mais essencial para uma sociedade justa e igualitária.

Entretanto, essa consciência da gestão participativa não ocorre de forma natural entre todos os grupos da comunidade escolar; ao contrário, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e

apreendida por todos.

Dessa forma cada um poderá colaborar com o desenvolvimento da escola como um todo, pois se sentiram parte essencial e fundamental na escola.

Essa forma de participação da comunidade reforça os interesses coletivos da ação pública e constitui-se em mecanismo político de superação da centralidade de poder instituído nas escolas.

Com base nessa concepção organizativa, a escola pode concretamente adotar um novo conteúdo e uma nova prática de gestão que fundamentalmente valorizam a dimensão participativa. Alguns exemplos de concepções que priorizam a participação estão centrados na cogestão, na administração colegiada, na democracia participante e na autogestão.

A autogestão, por sua vez, pressupõe que todos os cidadãos se tornem administradores diretos de suas organizações, empresas ou instituições. Seus membros formam um grupo que se autogoverna. “Numa organização de autogestão a coletividade exerce os poderes do governo por meio da ação direta” afirma FONSECA (1994, p. 88). Isso significa um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.

Porém, a utilização devida das competências e diferentes ideias apresentadas— apesar da expansão

das novas tecnologias e do fato de estarmos no século XXI – ainda é uma grande utopia. Na administração eminentemente participativa existe um aspecto determinante crucial: o gerenciamento das pessoas e o desenvolvimento gerencial da instituição.

A gestão escolar democrática torna-se cada vez mais responsável pela imagem da educação pública, à medida que supera a fama de ineficiente e vai perdendo seu caráter protecionista e assistencialista. Para tanto, a escola pública precisa avançar em termos de proposta pedagógica, sabendo o que quer e que caminhos seguir para alcançar seus objetivos, sendo, para tanto, imprescindível que o diretor de escola, juntamente com o corpo docente e a comunidade tenham bem claro a escola que se quer e para quem se quer.

Quando consideramos a escola, ao mesmo tempo, um sistema cultural, uma organização que aprende e um lugar de lutas pelo poder, devemos estar preparados para encarar o problema da diversidade. É ingenuidade imaginar que a escola é diferente da sociedade onde ela está localizada. Os mesmos conflitos que existem fora de seus muros também estão presentes em seu cotidiano.

A ideia que se defende é a da responsabilidade compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma tarefa social que deve ser desenvolvida pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos

sociais na tomada de decisões conscientiza a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia da escola.

LIDERANÇA E O GESTOR DEMOCRÁTICO

No que diz respeito à liderança a palavra líder é usada não só para designar quem comanda (chefe), como para quem guia (Líder). Vários autores, dedicados ao estudo da administração e da liderança, referem-se à existência de estilos de gerência como um dos mais importantes aspectos dos que interferem no ato de liderar. Para uma discussão a respeito deste assunto é fundamental iniciar com a pergunta: “o que é liderança?”.

Liderança é a união entre as competências de comunicação e a transmissão de ideias. São várias as definições e, em cada uma, esconde-se um propósito, um conjunto de valores, uma ideologia. Por exemplo, ao definir a liderança como “o processo de obter obediência de todo um grupo” Maccoby (apud CHIAVENATO, 1985, p. 73) aponta que se encontra embutida nela uma ideia de que cabe ao líder, e só ao líder, tomar decisões; e ainda toda uma forma de administração que supervaloriza a obediência de um liderado e nega o seu potencial criativo, sua motivação pessoal, sua inteligência e comprometimento. Essa é uma das mais autoritárias definições de liderança que se conhece.

Em PROSPECTA/FEA (2010, p.2) encontramos

os conceitos de McDavid: “É a capacidade que uma pessoa tem de, com frequência, influenciar ou dirigir o comportamento de outros membros do grupo”; o de Gomes, o qual afirma que “É a habilidade de promover a ação coordenada, com vistas ao alcance dos objetivos organizacionais”; e o de Parreira que acredita ser o “processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceito pelos membros dos grupos. Liderar é pilotar a equipe, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar”.

Deve-se observar, segundo Chiavenato (1994), que existe diferença entre as palavras “chefe” e “líder”, muito embora sejam ambas usadas para mostrar a autoridade daquele que comanda. “Chefe” é aquele que dispõe da autoridade formal mediante a investidura em um cargo previsto na estrutura orgânica, decorrente do estatuto da instituição, cujas atribuições outorgam capacidade para representá-lo, deliberar e decidir dentro das limitações de sua competência. Na prática é quem manda, tendo de alguma forma poder e possibilidade de coagir alguém para realizar determinada tarefa ou missão. Já “Líder” é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer chefia ou autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado, porque é capaz de unir o grupo, representá-lo e de levá-lo coeso à perseguição e à defesa dos anseios comuns, de

manter um bom relacionamento e, além disso, possuir grande identificação com os seus companheiros.

Observa-se a existência de diversos estilos de liderança, quais sejam: liderança autocrática – baseia-se na força direta ou em alguma forma de coação, sendo o medo o principal componente que mantém o controle dos liderados. “O líder autocrata domina pela fraqueza de seus subordinados e não pelas suas qualidades ou pelo aparente poder de que dispõe” (CHIAVENATO, 1994, p.151). Esse tipo de líder está focado apenas na execução da tarefa, desconsidera a opinião dos seus liderados, impõe sua vontade, centraliza todas as decisões. Quando o grupo não tem opinião e/ou está indiferente às atividades da instituição, esse tipo de líder favorece o andamento das atividades, porém ele não é bem visto, pois provoca certo temor entre os liderados para que suas decisões sejam seguidas.

Outro estilo de liderança é a democrática, também chamada de participativa, uma vez que é direcionada para as pessoas e existe a participação dos liderados no processo decisório. O grupo é orientado a executar as tarefas que ele mesmo ajudou a definir através de sugestões. Esse tipo de líder faz com que o grupo perceba que o sucesso depende de todos e não apenas dele. O líder democrático é aberto a críticas positivas em relação à sua postura.

A liderança democrática está alicerçada na

capacidade de representar o grupo através de uma opção livre, em que o líder configura o direito de escolher a confiança e as esperanças do grupo ou da equipe, como sendo o elemento mais qualificativo para levá-la à realização de seus objetivos.

Existe também o líder liberal ou 'laissez-faire'. Aqui a política é dar 'carta branca' deixando os liderados à vontade, tomando suas próprias decisões e ficando livres para agirem por conta própria. O papel do líder nesse caso é o de dar as informações que julga necessárias para que o grupo trabalhe.

É importante salientar que não existe líder com um estilo único, mas sim líderes que, em situações específicas, adotem um determinado estilo para atingir o objetivo que deseja. Os estilos devem variar de acordo com a motivação da equipe e o momento em que essa se encontra.

Vale ressaltar a crença de que a liderança é a força subjacente às organizações de sucesso e que, para criar organizações vitais e viáveis, é necessário à liderança ajudar as organizações a desenvolver uma nova visão e direcionar as mudanças para atingir essa visão. É importante frisar que o líder deve ser aquele que incentiva e lança as pessoas à ação, procurando converter esses seguidores em novos líderes e torná-los capaz de enfrentar mudanças.

No que concerne ao ambiente escolar o gestor eficaz é aquele que procura atender os subordinados (corpo docente e administrativo), os objetivos da escola (formação dos educandos), criando um ambiente produtivo e acolhedor. Ao exercer uma liderança mais diretiva e estruturada, o gestor escolar deixará claro o que espera do grupo sem ser rígido e inflexível.

A organização do trabalho na escola passa pela atuação dos professores na vida da escola, não só no que diz respeito ao seu fazer na sala de aula, mas caminhando para a participação efetiva nas decisões administrativo-pedagógicas que são tomadas no interior da comunidade escolar. Dessa forma, a gestão deve ser democrática, dando uma especial atenção à prática pedagógica desenvolvida pelos professores que une a instituição escolar à sociedade, uma vez que a dimensão pedagógica é uma das atribuições do gestor, a qual se encontra embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Arts. 3º VIII, 12, 13,14 e 15.

Ora, ao reconhecer a finalidade pedagógica da sua ação administrativa o gestor escolar percebe que a aprendizagem dos seus alunos é o ponto de

partida e de chegada da sua ação, como afirma SilvaJunior (1994):

A educação está no ponto de partida e no ponto de chegada da ação

administrativa. No ponto de chegada,
sob a forma de intervenção
pedagógica na “práxis” com o auxílio da
administração. No ponto de
partida, sob a forma de subsidio teórico
que respalda a ação
administrativa a ser elaborada. Em
sentido estrito, a administração é
sempre da “educação”, que lhe
determina o substrato teórico e a
direção da prática. (SILVA JUNIOR,
1994, p.87-84)

Importante salientar que a proposta pedagógica
–o Projeto Político Pedagógico –da escola deve ser
construído por toda a equipe docente e revisto
anualmente para serem feitos os ajustes necessários à
realidade da escola.

Para Lück (1997) o planejamento colaborativo e o
relacionamento entre professores são aspectos
importantes, encontrados nas escolas eficazes, uma vez
que promovem o senso de unidade e propósito no
ambiente escolar, favorecendo um maior
comprometimento entre os docentes para o
desenvolvimento da aprendizagem dos educandos,
ocasionando, conseqüentemente, o crescimento
mensurável nos resultados e comprometimento dos
educandos, em um “efeito dominó”.

Pelo exposto podemos perceber que o papel do gestor da escola pública mudou e exige do mesmo uma constante reflexão sobre a sua prática. Dele é exigido cada vez mais a participação e o envolvimento nas ações da escola, articulando e integrando os seus diversos setores, para alcançar o aspecto essencial da gestão: a finalidade pedagógica. O gestor precisa ser não apenas o “chefe”, mas liderar a sua equipe com cumplicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Administração da educação, poder e participação**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, 1979, vol. 2, p. 36-46.

BERGAMIINI, Cecília W. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. São Paulo.

_____. PDE Escola: Perguntas e respostas. Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL E GESTÃO

EDUCACIONAL.Coordenação Geral de Gestão

Educacional.Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%3FItemid>> Acessado em 17/03/2011.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1a 117.

FONSECA, J. P. Da. **Planejamento educacional participativo**. Rev. Faculdade de Educação. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIRLING, Robert H & KEITH, Sherry. **Gestão Participativa**. SALVADOR,1996 (xerocado).

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAWLER III, Edward E. **Motivação nas Organizações de Trabalho**. In: Bergamini, C.W. (org). Psicodinâmica da vida organizacional. São Paulo: Pioneira, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: EM ABERTO. Vol. 17, n 72, fev/jun, 2000.

_____. **Gestão educacional: estratégia para ação global e coletiva no ensino**. Rev. Gestão em Rede, n.3, Curitiba, nov. 1997.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. Ed. 5. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009 .

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina. Construção e Reconstrução do Conhecimento**. Campinas, S.P: Editora Autores Associados 1995.

SILVA JR. Celestino A. **A Organização do Trabalho na Escola: a prática a existente e a teoria necessária.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 59, 1986.

_____. **A Escola Pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Administração escolar.** São Paulo: ANPAAE, 1968.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

UNICEF. **Qualidade para Todos.** São Paulo: CENPEC, 1994.

VELERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O ENSINO DE ARTES ATRAVÉS DE PROJETOS

Zeni Luzia Geraldi Mestre

Entendendo na prática

Para desmistificar a ideia de que trabalhar com projetos envolve um trabalho maior do que as aulas convencionais, vamos propor a realização de um projeto partindo do zero.

Metodologia de projetos

Inicialmente apresenta-se neste estudo as bases teóricas acerca do trabalho com projetos no âmbito escolar. Esta é uma temática que está sendo amplamente analisada e utilizada no cenário educacional, mas implica necessariamente planejamento, organização e percepção da necessidade dos alunos que serão atendidos.

A metodologia de projetos visa necessariamente à participação efetiva de professores, coordenadores, equipe gestora e alunos no desenvolvimento das atividades. Isso se deve ao fato de que é fundamental levantar elementos que possibilitem o desenvolvimento da criatividade e a

busca de conhecimentos a partir de dada realidade.

Por meio da participação de todos os segmentos supracitados será possível delinear novos contextos de aprendizagem dos alunos, em todos os níveis de ensino, na área de Arte.

Portanto, este primeiro momento visa proceder uma análise do trabalho com projetos no âmbito educacional, observando sua estruturação e aplicação na sala de aula.

Compreendendo a pedagogia de Projetos

De acordo com Vasconcelos (1995), o projeto consiste numa proposta para resolver uma situação problema relevante para os alunos, deve alcançar um fim determinado e ter autenticidade. Ele surge da necessidade de transmitir determinados conteúdos que podem ser atitudinais, procedimentais e conceituais. Neste sentido, o projeto não pode estar fora do contexto do aluno e deve proporcionar a construção de respostas pessoais e originais. É uma forma de abordagem dos conteúdos mediante um trabalho coletivo, interdisciplinar, ativo e integrador, superando a aula expositiva como único referencial da sala de aula. Valente (2000) tratando especificamente desta questão analisa:

No desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os

alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2000, p. 4).

Segundo Hernández (1998), a pedagogia de projetos iniciou-se a partir da teoria de John Dewey e outros representantes da chamada “Pedagogia Ativa.” Kilpatrick, discípulo de Dewey, lançou em 1918, a idéia de projetos como uma atitude didática. Somente no final do século, a Pedagogia de Projetos, se fortaleceu devido a uma série de reflexões sobre o papel da escola, sua função social, o significado das experiências escolares para aqueles que dela participam. A partir daí iniciou-se uma nova forma de trabalhar a educação em sala de aula.

Na Pedagogia de Projetos os alunos não executam suas atividades passivamente. Eles conhecem os objetivos dos trabalhos, aprendem a planejá-los, interagem e comprometem com os colegas de trabalho. Professor e aluno constroem juntos o projeto (PERRENOUD, 2002, p.85).

O trabalho com projetos pedagógicos no âmbito de sala de aula tem um princípio ativo, integrador e objetiva minimizar a artificialidade da

escola e aproximá-la, o mais possível, da realidade e da vida cotidiana do aluno. É uma forma da escola transpor seus muros, ou seja, este pode ser um trabalho definido como contextualizado.

Alves (1993), falando estritamente da pedagogia de projetos, diz: “Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.” Alves, com as suas colocações faz perceber que através da pedagogia de projetos pode-se levar os alunos a questionamentos, reflexões e respostas que é uma das principais metas da nova educação. É o incentivo a pesquisa e a autonomia na construção dos saberes essenciais para a continuidade dos estudos. Esta continuidade pode estar relacionada a dois momentos: necessidade própria de continuar ou simplesmente o “empurrar” dos estudos até um ponto que não se pode mais transpor.

Ainda analisando a fala de Alves, pode-se verificar que ao ensinar também as perguntas, a escola proporciona ao aluno a curiosidade e a necessidade efetiva da pesquisa como busca das respostas necessárias aos questionamentos. Então, ao buscar as respostas o aluno tem a oportunidade de construir conhecimentos que lhe permitirá

caminhar com segurança na área de conhecimento proposta.

Ao propor uma análise da temática Prado coloca que:

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno APRENDA-FAZENDO e reconheça a própria AUTORIA naquilo que produz por meio de QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO que lhe impulsionam a CONTEXTUALIZAR CONCEITOS já conhecidos e DESCOBRIR outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS para aprender de forma colaborativa com seus pares (PRADO, 2003, p.7).

Prado analisa nesta proposição a necessidade de que o professor seja o mediador no trabalho com projetos, pois é necessário que o aluno reconheça sua autoria no projeto, mas também que tenha certeza de que o professor caminha a seu lado ouvindo suas dúvidas, questionamentos e orientando com o fim de proporcionar a construção do conhecimento. É na mediação que o professor cria situações de aprendizagem que permitirão ao aluno

identificar o que já foi aprendido e o que ainda necessita de uma busca mais constante. O que se propõe no trabalho com projetos é a ressignificação do processo de aprendizagem. E este é um momento essencial para a vida do aluno, nas diferentes fases de ensino em que se encontre.

Trabalho e organização de projetos

Nos últimos anos, assiste-se, no campo educacional, ao resgate de uma metodologia de trabalho antiga: o Método de Projetos. Os projetos são orientadores básicos das atividades no mundo do trabalho. Autores clássicos como Karl Marx já apontaram para o fato de que o trabalho é dignificante e constituidor do ser humano por sua dimensão inventiva, que parte de uma antecipação mental daquilo que se pretende: o projeto em si mesmo. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista ao atendimento de um ou mais fins. No campo da educação, clássicos como Dewey e Freinet já apontavam, há cerca de 100 anos, para o valor educativo de atividades de caráter integrativo por sua vinculação com o mundo real. O campo da educação vem reconstruindo e ressignificando as diferentes concepções acerca do Método de Projetos (HERNANDEZ, 1998).

Pode-se pensar em termos de Método ou de Pedagogia de Projetos todos os elementos que

constituem projetos pedagógicos a serem desenvolvidos com a participação de docentes e discentes. Nesse sentido, Almeida corrobora com estas ideias destacando:

Que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2002,p.58).

Convém relacionar na fala de Almeida que é por meio da interdisciplinaridade proposta no desenvolvimento dos projetos escolares. É a possibilidade de se estabelecer uma relação mais clara entre o conhecimento preexistente e o novo saber delimitado a partir do trabalho e da pesquisa desenvolvida no projeto.

No desenvolvimento de projetos no ambiente escolar é importante reconhecer que o que muda,

entre um e outro projeto, é a abrangência da implantação da metodologia, podendo chegar a uma mudança total na orientação filosófico-pedagógica da escola. A Metodologia de Projetos pode ser implementada numa escola tradicional ou inovadora, como mais um meio de ensino utilizado periodicamente, conjugado com outros procedimentos, ou pode ser o procedimento principal e definidor do método da pedagogia da escola. No final das contas, o que definirá a pedagogia da escola será o conjunto de seus objetivos e propostas que orientará, na prática, o tipo de educação que estará sendo desenvolvida com os alunos.

Quando falamos em Pedagogia de Projetos, estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que se vem fazendo na maioria dos processos educacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos

conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação (VASCONCELOS, 1995. p.113).

A ideia principal da Pedagogia de Projetos é a articulação entre os conhecimentos construídos na escola e aqueles que o aluno traz da sua vivência social de modo que, ao centrar-se nos estudos, o aluno compreenda que seus conhecimentos são importantes e lhe dão suporte para novas aprendizagens. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem. Ao professor cabe o planejamento de atividades que propicie ao aluno objetivos reais de aprendizagem, centrando-se naquilo que verdadeiramente fará a diferença na sua vida escolar e social.

De acordo com Hernández (1998), os conteúdos seriam trabalhados não mais a partir de uma organização prévia, sequenciada e controlada pelo professor, mas iriam sendo pesquisados e incorporados à medida que fossem demandados pela realização dos projetos. Isso exige do professor um acompanhamento cuidadoso dos projetos dos alunos, de forma a prover os conhecimentos necessários relativos tanto aos conteúdos disciplinares (saber), aos saberes e competências relativos à vida social e à subjetividade (saber ser) quanto ao domínio de

métodos e técnicas diversos, relativos tanto às competências de aprendizagem quanto às competências profissionais. Esse acompanhamento é fundamental porque um dos alertas que alguns que já implementaram a Pedagogia de Projetos fazem, é para o risco de aligeiramento do ensino, com redução ou superficialidade das informações acessadas pelos alunos ou com foco principal no desenvolvimento de competências (saber fazer) sem a necessária fundamentação científica, instrumento indispensável para a real flexibilidade e criatividade do trabalhador.

Neste contexto, os projetos implicam pelo menos 4 etapas:

a) A problematização: quando se define o problema a ser investigado ou o empreendimento a ser realizado. Nessa etapa, o fundamental é conseguir que o problema ou empreendimento seja assumido por todos os alunos como problema seu, inquietando-os em seu desenvolvimento. Para isso, o professor pode envolver os alunos na escolha do projeto, desencadear técnicas participativas com vista a envolver os alunos com a problemática: debates, júris-simulados, excursões, entrevistas com pessoas da comunidade, levantamento de dados estatísticos sobre o tema ou problema, etc. Há que se investir tempo na

problematização, tanto para possibilitar o envolvimento de todos os alunos como também para construir as questões de investigação, que serão o guia principal do projeto (FURASTÉ, 2003).

b) A etapa seguinte é a da construção das ações do projeto, quando se fará o planejamento do caminho a ser percorrido, definindo-se as fontes a serem investigadas, os recursos necessários, o cronograma do trabalho e, se for o caso, a atividade de culminância do projeto. O professor deve estar cuidadosamente atento, nessa etapa, para o desenvolvimento de importantes habilidades dos alunos possibilitadas pela vivência de um processo de planejamento coletivo: negociação, definição de metas e prioridades, ajuste de cronograma, definição de estratégias de ação, divisão de tarefas com trabalho integrado (CARVALHO, 1988).

c) A terceira etapa de um projeto é a sistematização ou síntese. É o momento em que se retomam os passos dados, tomando-se consciência do caminho percorrido, via de regra invisível para quem estava "de dentro", envolvido no mesmo. É quando se exercitam as habilidades de síntese, selecionando os conhecimentos mais importantes trabalhados ao

longo do projeto e organizando-os segundo a forma anteriormente combinada, que funcionará como o ponto de culminância do projeto. Este poderá ser dependendo da área, a produção de um material instrucional ou técnico, uma apresentação pública dos resultados, no estilo de uma mostra ou feira ou qualquer outro tipo de evento ou relatório que possibilite o exercício da síntese. Mais uma vez o professor deverá estar atento para estimular, questionar, intervir e orientar o desenvolvimento das habilidades envolvidas nos processos de síntese, em geral ausentes dos processos educativos tradicionais e fundamentais para a aprendizagem: registrar, selecionar, classificar, hierarquizar dados, construir uma apresentação clara, enxuta e criativa. Isso implica ainda construir critérios que definam a qualidade das habilidades trabalhadas: o que pode ser considerada uma boa apresentação oral ou escrita? O que pode ser considerada uma boa síntese de dados? (CARVALHO, 1988)

d) A outra etapa dos projetos na verdade deve acontecer entremeada com as demais e ainda ao final de toda a tarefa: é a avaliação. Aqui pretende-se implantar todo um conjunto de ideias que vêm sendo longamente construídas

ao longo da história da educação acerca do que seja avaliar um processo de aprendizagem. Pretende-se, com a avaliação, melhorar o processo, aprimorando todos os sujeitos envolvidos. Os processos educativos não podem ter compromissos com avaliações que visam distinguir os melhores dos menos capazes. Não é essa a tarefa da educação. A educação deve visar sempre e tão-somente o desenvolvimento do ser humano pleno, integral. Para isso, é preciso desenvolver habilidades e traços de personalidade muito complexos como: autoavaliação rigorosa aliada a uma boa autoestima, humildade, vontade de crescer, compromisso com o crescimento dos colegas e também dos professores, visão de conjunto do processo que permita perceber os múltiplos fatores que intervieram em seu desenrolar, abertura de espírito para avaliações diferentes da sua, definição coletiva de critérios comuns de avaliação (FURASTÉ, 2003).

Outra etapa importante é a da avaliação e não pode restringir-se a pequenos momentos, ou um único momento ao final do seu desenvolvimento. Ela deve ser realizada ao longo de todo o processo, buscando-se fazer com que o aluno reconheça sua potencialidade, o que aprendeu e o que precisa ainda

ser melhorado. A intenção é o aperfeiçoamento a partir da percepção de contextos que ainda precisam ser melhorados. É um momento em que se devem analisar as atitudes de todos os envolvidos, propondo-se sugestões de como aperfeiçoá-las.

Neste contexto, para que o trabalho com projetos exerça a sua fiel importância para a educação é preciso prever e antecipar ações, organizando as formas de intervenção e atuação numa realidade que, pela sua natureza, é mutável. Isso significa que o projeto é ao mesmo tempo um desejo, uma utopia e uma concretização. Melhor dizendo, o projeto incorpora a utopia, mas sua característica é organizar a ação, por isso precisa ser sempre operacional. Ao trabalhar o projeto o professor tem a oportunidade de reformular a concepção de programa a ser cumprido na sua visão tradicional, tornando-o mais flexível e abrangente.

Trabalhando a interdisciplinaridade por meio dos projetos

O trabalho com projetos também é um momento de vivenciar a interdisciplinaridade na sala de aula, pois o professor na sua estruturação poderá dissipar as fronteiras entre as disciplinas.

Segundo Piaget (1973), a hierarquização de níveis de colaboração e integração entre disciplinas

se distingue entre: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O objetivo da pesquisa interdisciplinar é tentar uma recomposição dos âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios.

A interdisciplinaridade subentende um exercício de busca, uma atitude de abertura permanente, uma tentativa constante de ajustar os conhecimentos sob nosso domínio aos das demais áreas. Não é, por isso mesmo, uma fórmula pronta, uma técnica a ser aplicada, um produto que se adquire, uma sequência de passos ou etapas capazes de nos levar a um determinado lugar, mas um modo de estar diante do conhecimento. É uma espécie de exercício de observação, de questionamento, de captação da relação existente entre cada conhecimento e todas as demais áreas (MIZUKAMI, 1999. p.104).

A Interdisciplinaridade, esse modo especial de busca da visão do todo, deve ser o referencial teórico do professor e concretiza-se, num primeiro momento, no planejamento integrado das atividades. Ela representa a oportunidade de estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados. (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997- Vol.6).

Trabalhar a interdisciplinaridade não é um desafio fácil, pois esta não configura uma simples integração dos conteúdos das disciplinas, nem a superposição destas e o conseqüente acúmulo de informações. A interdisciplinaridade é um fato intencional que perpassa todos os elementos do conhecimento. É o exercício da troca, da reciprocidade entre as disciplinas, que se faz presente através da linguagem, como forma de comunicação e expressão entre os infinitos mundos vividos pelo indivíduo.

O trabalho com a interdisciplinaridade não comporta atitudes preconceituosas em relação ao conhecimento; o saber pessoal diferencia-se frente ao saber universal e anulam-se as fronteiras entre as disciplinas, sendo conferida igual importância a todas no currículo. O apoio mútuo entre as diferentes áreas de estudo permite, ao educando e ao educador, a elaboração de sínteses explicativas cada vez mais amplas da realidade (RODRIGUES, 2000).

Contudo, há que ressaltar que não há interdisciplinaridade se não houver intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Se não houver intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando a interdisciplinaridade.

Vasconcelos (1995) destaca quatro formas de

relação que podem existir entre as disciplinas. O empréstimo de instrumentos analíticos e de metodologias; as soluções de problemas que ultrapassam os limites de uma especialidade determinada; um aumento coerente de temáticas ou métodos; e o surgimento de uma interdisciplina.

Os níveis de interdisciplinaridade variam de acordo com seu grau de integração. Cesare Scurat (*apud* PADILHA, 2003) estabelece uma taxionomia com seis níveis possíveis de interdisciplinaridade. São eles: interdisciplinaridade heterogênea, baseada na soma de informações advindas de diversas disciplinas; pseudo interdisciplinaridade, aplicada no trabalho em disciplinas muito diferentes entre si; interdisciplinaridade auxiliar, que se utiliza de métodos de pesquisas próprios ou originais de outras áreas do conhecimento; interdisciplinaridade composta considera imprescindível a análise conjunta dos inúmeros aspectos que qualquer fenômeno sócio-histórico apresenta; interdisciplinaridade complementar, sendo a sobreposição do trabalho entre especialidades que coincidem em um mesmo objeto de estudo; e interdisciplinaridade unificadora, integra duas ou mais disciplinas.

Marcel Boisot (*apud* GADOTTI & ROMÃO, 1997) reconhece três tipos de interdisciplinaridade. Interdisciplinaridade linear, que é o intercambio

interdisciplinar; interdisciplinaridade estrutural, as interações entre duas ou mais matérias levam à criação de um corpo de novas leis formando a estrutura básica de uma disciplina original; interdisciplinaridade restritiva, onde a aplicação de cada matéria se define de acordo com um objetivo concreto de pesquisa e um campo de aplicação específica.

O maior dificultador da funcionabilidade da interdisciplinaridade no âmbito educacional são os próprios professores e, quiçá seus formadores. Existe uma imensa falta de colaboração entre os especialistas. Cada um quer defender seu território sem permitir que o outro se aproxime, mesmo que seja para colaborar com o trabalho. A interdisciplinaridade é uma filosofia que tem necessidade do espírito de colaboração.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática**. In: Avaliação e Educação Matemática, RJ:MEM/USU – GEPEM, 1995.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade**. Brasília: Universidade de Brasília/Edunb, 1993.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de

Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

AMARAL, Aracy A. Tarsila: sua obra e seu tempo / Aracy A. Amaral. - São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2003.

BARBOSA, Ana Maria. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRAGA, Angela; REGO, Ligia. **Tarsila do Amaral. Mestres das Artes no Brasil**. São Paulo: Moderna, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Arte**. Vol.6. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 1997.

CARVALHO, Maria Cecília M. (org.) **Construindo o saber**. Técnicas de metodologia científica. Campinas: Papyrus, 1988.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. FUSARI, Maria F. de Resende e. **arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação**. Explicação das Normas da ABNT. 14.ed. Porto Alegre:

s.n., 2003.

FUSARI, Maria F. de Rezende. FERRAZ, Maria Heloisa C. **Arte na educação escolar**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. Unid. 2 – Noções de teoria da arte

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOTLIB, Nádía Battella. Tarsila do Amaral, a modernista / Nádía Battella Gotlib. 3a.ed. - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KNELLER, G.F. – **Arte e ciência da criatividade**, São Paulo: IBRASA, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

MIZUKAMI, M. da G. N. **As abordagens do processo**. São Paulo: EPV, 1999

PADILHA, Paulo Roberto. **Caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente**. Pátio, ano VII, nº 25, fevereiro-abril, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências**

para ensinar. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos.** Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

RODRIGUES, Nedson. **Por uma nova escola.** O transitório e o permanente na educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol. **Metodologia do Ensino Artes.** Curitiba: IBPEX, 2006.

VALENTE, J.A. **Formação de Professores:** Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VECHI, Vea. O Papel do Atelieirista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

WALDOW, Carmem; BORGES, Graziela Scopel;
SAGRILO, Katti Giane Segatto.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Márcia Regina Silva Moraes

Do século XVI ao século XIX

Para dar início a este trabalho, farei um breve relato do ensino de arte no Brasil. Podemos dizer que o primeiro registro de ensino no Brasil se deu no período da colonização, com a chegada dos jesuítas. Estes criaram escolas de “ler e escrever”, com o cunho de formação religiosa voltada aos filhos dos colonizadores e à catequese aos índios.

Os jesuítas contribuíram para a construção da história artística brasileira. Utilizavam como recursos de ensino meios artísticos como a música, o canto, o teatro e os trabalhos manuais. Adotando tanto o que trouxeram consigo da cultura europeia quanto o que observaram na cultura local. Ensinavam aos índios a confeccionar instrumentos musicais e a tocá-los; utilizavam-se das encenações teatrais para ensinar os princípios da fé católica.

No entanto, logo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, o Brasil passou

por um período sem um ensino formal organizado. Esse quadro muda em 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil. As decisões, tanto para Portugal como para o Brasil, passam a ser tomadas pela antiga Colônia. Há um enfoque no sistema educacional pelo Estado que assume suas diretrizes, dividindo a educação em ensino primário (primeiras letras), ensino secundário e ensino superior. D. João VI cria as primeiras escolas de ensino superior voltada à elite e para beneficiar a Corte.

Oficialmente o ensino de Arte começa em 1826, 10 anos após a criação da Academia Imperial de Belas Artes, com a “importação” de artistas franceses (1º Missão Francesa, em 1816). Estes artistas, ao chegarem aqui, encontraram uma arte diferente da arte europeia, a missão era reformular os padrões estéticos existentes, moldando esse ensino nas estruturas neoclássicas.

O ensino nessa academia era voltado para a Aristocracia, um princípio de distinção social segundo Ana Mae (2012), sendo a Arte vista como um luxo.

Em 1870, o ensino de arte passa por algumas reformas. Influenciado pelo liberalismo, Rui Barbosa defende a aprendizagem do desenho no ensino primário, secundário e superior. Ele considerava a educação essencial para a democracia: “liberdade

igual a democracia, igual a instrução do povo”. (*Apud* BARBOSA, 1997, p.44)

O ensino do desenho ganha força com o desenvolvimento da indústria. O desenho geométrico é incluído no currículo do ensino secundário, com a finalidade de preparar mão-de-obra especializada para o trabalho tanto nas indústrias como artesanalmente. Rui Barbosa afirma:

Que ele (o estudante) aprenda o desenho como aprende a ler e escrever, isto é, como instrumento próprio para desenvolver no futuro os seus conhecimentos (*Apud* BARBOSA, 1997, p.80)

O desenho, sendo à base de todas as artes visuais, passa a ser matéria obrigatória no ensino primário e secundário com o intuito de desenvolver as habilidades gráficas e técnicas, preparando os alunos para serem bons profissionais futuramente. Essa sistematização do ensino de arte como algo “utilitário” de preparação técnica para o trabalho continuou vigente no início do século seguinte.

O ensino de Arte no início do século XX

Em 1911, foi realizada uma reforma no ensino, o governo deixa a escola mais livre, com autonomia didática e administrativa. O desenho a mão livre é incluído nas primeiras séries, através dos ornatos.

Entretanto, em 1915, o Estado retoma as diretrizes no ensino.

Mesmo com o advento do movimento Modernista nos anos 20 - no qual os artistas modernistas procuravam desenvolver uma arte mais genuinamente brasileira e deixando de seguir a linguagem mais rígida das academias - não há grande influência do movimento no ensino das escolas primárias, secundárias e mesmo no ensino superior, que continuavam com seus moldes arcaicos: enfatizando a linha, o contorno, o traçado e a cópia do natural do período neoclássico. O saber copiar era mais importante, assim como o resultado final e não o desenvolvimento do processo em si.

Entre os anos 30 e 70, segundo Ferraz & Fusari (1999, p. 28), o curso de desenho era dividido em algumas categorias:

- Desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- Desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudos de letras, barras decorativas, painéis);

- Desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e
- Desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas).

Essa relação do ensino, do desenho e do trabalho persistiu durante muito tempo na educação dirigida às classes mais baixas. Tendo o desenho de ornatos e o desenho geométrico como determinação de uma profissão. O aluno se aperfeiçoava através de repetição das reproduções dos modelos propostos pelo professor, característica esta da pedagogia tradicional.

Nos anos 50, outras matérias como a Música, o Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais passam a fazer parte do currículo escolar, além do desenho.

Com a LDB (Leis de Diretrizes e Bases de 1961), ocorrem novas mudanças, definindo o papel do Estado na educação, com caráter mais humanístico no ensino, preocupação com a formação do aluno e a arte vista como uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos dos estudantes.

Neste período, Paulo Freire desenvolve um importante trabalho dentro das classes sociais baixas (1961/1964), um método revolucionário de alfabetização de adultos. Fazendo um diálogo entre o educando e o educador em condições de igualdade, valorizando a consciência crítica - o homem como “sujeito da história”. Isso acaba influenciando alguns movimentos populares e, também, a educação não-formal.

Nos anos 70, deu-se início a um movimento de Arte-Educação organizado fora do espaço escolar, bastante influenciado pelas ideias da Escola Nova (1930) que foram disseminadas dos anos 40 aos 60 em escolas experimentais como as Escolas Vocacionais de São Paulo, que desenvolviam trabalhos de arte a partir do interesse e dos temas dos alunos, e nas Escolinhas de Artes, criadas para desenvolver a autoexpressão da criança e do adolescente através do ensino das artes, focada na independência dos mesmos e nas produções de trabalhos sem a interferência do adulto.

Surge então uma preocupação do ensino direcionado à expressão livre da criança em contraposição ao ensino tecnicista da arte predominante. A livre expressão ganha mais importância do que a técnica em si, valorizando o

desenho espontâneo, dando mais ênfase ao educando e não apenas ao conhecimento.

A Lei Federal 5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação introduziu a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Disciplinas como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Artes Aplicadas, Educação Musical deixam de existir ficando a cargo do professor complementar sua formação, já que não existiam cursos de licenciatura em artes nas universidades. O ensino no segundo grau era totalmente tecnicista, voltado para a profissionalização dos alunos como mão-de-obra barata para as companhias multinacionais em crescimento durante o regime da ditadura militar (1964 a 1983).

Em 1973, são criados cursos de licenciatura em Educação Artística nas universidades, formando professores em dois anos que deveriam lecionar música, teatro, artes plásticas e desenho geométrico, tudo dentro de uma mesma disciplina no ensino do primeiro grau.

Nos anos de 1980, educadores brasileiros reúnem-se com o objetivo de discutir práticas e teorias para a educação, buscando modificações e discutindo ações sobre a arte como transformadora de nossa sociedade.

Noêmia Varela (*Apud* Ferraz & Fusari, 1988, p.2) diz:

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte/educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade.

O ensino de arte no Brasil ficou durante muito tempo indefinido. Em algumas regiões havia propostas renovadoras com professores de artes atualizados, já em outras havia propostas não muito claras, sendo algumas aulas ministradas por professores sem formação específica na área, e em outros casos, havendo a ausência total desses profissionais.

Assim, a nova LDB nº 9394/96, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio). Cap. II, Art. 26, 2º parágrafo – “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Brasil, 1996)

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), juntamente com as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), ajudou a consolidar a área de Arte como área do conhecimento, que passou a abranger as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; com a finalidade de que, ao longo do curso, os alunos possam ter acesso a essas diferentes modalidades artísticas, de fundamental importância para a formação e desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. No ensino fundamental a Arte passa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. (BRASIL, 1998, p.19)

Por mais que se tenham formulado novas leis sobre o ensino, principalmente o de Arte, ainda caminhamos em marcha lenta para um avanço significativo e definitivo deste ensino dentro da educação formal. Como encontrar meios, recursos e de fato profissionais capazes de entender esses novos mecanismos metodológicos e colocá-los em prática para essa nossa realidade brasileira?

Ainda há uma divisão no ensino de Arte nas escolas, pela própria instituição ou por parte dos educadores. Algumas mantêm um ensino tradicional da cópia de modelos pré-estabelecidos pelo professor; outras voltadas para uma educação tecnicista, direcionado para a profissionalização, e outras seguem o modelo da escola nova, pensando no aluno, deixando mais livres para se expressarem.

Em 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei n 12.287, no qual acrescenta uma frase na lei anterior, valorizando as manifestações artísticas e culturais regionais:

O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente obrigatório, dos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n 12.287, parágrafo 2).

O ensino da arte e a abordagem triangular

Como foi dito até aqui, o ensino de arte no Brasil ainda se encontra em um momento de mudanças e transições. Muitos profissionais ainda lutam para que este ensino possa ser de qualidade e mais próximo da realidade de cada indivíduo.

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas.

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (BARBOSA, 2010, p.5)

Ana Mae Barbosa, influenciada por Paulo Freire e John Dewey, faz uma abordagem a princípio chamada de Metodologia Triangular (1987/1993), depois para melhor defini-la passa a ser chamada de Proposta Triangular. Esta proposta consiste em três ações mentalmente e sensoriais básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e a contextualização. (BARBOSA, 1998, p. 33)

Para isso precisamos da apreciação, da história e do fazer artístico contextualizado desde os primeiros anos do 1º grau.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras (BARBOSA, 2010, p.4).

A ênfase na leitura como interpretação cultural se dá pela necessidade que temos em saber ler e interpretar as informações que recebemos constantemente, principalmente através de imagens. Assim como Freire, Ana Mae (2010) defende a alfabetização para a leitura de imagens como um instrumento para preparar o aluno para o mundo em que vivemos de uma forma mais crítica e humanizada, no qual o professor exerce um papel de mediador das experiências estéticas, proporcionando uma leitura mais crítica da imagem, relacionando com os conhecimentos adquiridos.

Essa leitura como interpretação cultural foi experimentada pela primeira vez nas oficinas que aconteceram no Festival de Inverno em Campos do Jordão (1983), vinculando a análise da obra e da imagem com a história da arte e o trabalho prático. Entre os anos de 1989 a 1992, foi testada a Proposta Triangular nas escolas da rede Municipal de São Paulo, período em que Paulo Freire foi secretário de Educação do Município de São Paulo. Este experimento teve resultados positivos, segundo Ana Mae (1998).

Assim como aprender a ler uma imagem, saber interpretá-la, dar sentido e significação, é importante também que o educador a contextualize integrando o contexto do histórico-cultural, político, geográfico, em que se encontrava o artista, associando os pensamentos e objetivos da obra estudada. Desta maneira, o aluno conseguirá situar-se melhor no tempo e espaço, ampliando ainda mais seus conhecimentos e a visão sobre o mundo que o cerca, além de proporcionar a interdisciplinaridade e valoriza a multiculturalidade previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de

qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. A estética esclarece as bases teóricas para julgar a qualidade do que é visto (BARBOSA, 2010, p.37).

O fazer remete a prática em si, propor ao educando que possa vivenciar na prática, experimentando aquilo que “aprendeu” com os conceitos estéticos durante a leitura da obra e a contextualização. Neste caso, não seria para fazer uma cópia do que foi estudado, mas sim uma interpretação e representação do aluno num processo próprio de criação, aprendendo tanto as técnicas, os recursos e reconhecendo os materiais possíveis utilizados pelos artistas, possibilitando também a expressividade de cada um.

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os

diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (BRASIL, 1998, p.19).

Como o próprio nome diz, esta é uma proposta que pode ser utilizada pelo educador para desenvolver, aprimorar os conhecimentos e ampliar o repertório artístico do educando. Não há uma regra, ou melhor, uma ordem específica por onde começar: se pela leitura da obra, pela contextualização ou pelo fazer artístico. Cabe a cada educador utilizar deste recurso conforme julgar ser mais eficiente com o público que for trabalhar, adaptando conforme a necessidade. O educador, nesse caso, é um mediador e não um detentor do saber.

Segundo Ana Mae, o ensino da arte nas escolas deve incentivar a criatividade, facilitar o processo de aprendizado e preparar melhor os alunos para enfrentar o mundo. O aluno passa não só a apreciar a arte, mas a compreendê-la, podendo ele mesmo tirar suas conclusões e também a vivenciar a prática.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais

humana e mais hospitaleira para a humanidade (FISCHER, 1980, p.57).

É muito importante trabalhar a imagem em todas as fases, épocas do educando, dessa maneira será maior a compreensão do mesmo com os conteúdos, independente da matéria ou assunto a ser estudado.

Além das imagens bidimensionais, é de fundamental importância também para o estudante ter o contato com as imagens tridimensionais, pois quase tudo à nossa volta possui três dimensões.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: das origens ao Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8ª Ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

_____. **John Dewey e o ensino da arte o no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: Arte (1º e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: Arte (3º e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTON, Kátia. **Escultura aventura.** São Paulo: DCL, 2004.

CORBETA, Glória. **Manual do escultor.** Porto Alegre: Age, 2003.

DICKERSON, John. **A Cerâmica - arte em minha casa.** Queluz: Celditor, 1979.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão.** São Paulo: Edusp, 1992.

JANSON, H. W. **Iniciação à História da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, Roseli Kietzer. **Da Tridimensionalidade às Relações Tridimensionais na Ecopedagogia: Uma perspectiva diferenciada de Educação.** Blumenau, 2006. Dissertação apresentada ao Centro de Ciências da Educação, na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

READ, Herbert. **Escultura Moderna, Uma História Concisa.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Buscando Fundamentos, compreendendo o essencial.** São Paulo, 2010. Dissertação apresenta à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA.

WITTKOWER, Rudolf. **Escultura.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Trajetória e Políticas para o Ensino das artes no Brasil: anais do XV Confab. Brasília, dezembro 2006.

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicurso_s/arte_em/cap_eixo_I.htm. (Acessado em 15/04/2014)

<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-escultura/>. (Acessado em 02/11/2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>.

História do ensino da arte no Brasil – publicado em 27/11/2012 – (Acessado em 15/09/2014)

A LUDICIDADE E A PSICOMOTRICIDADE

Kelli Merico da Silva Antunes

A atividade lúdica tem por objetivo proporcionar prazer e divertir ao mesmo tempo, porém também desenvolve no educando habilidades motoras, cognitivas, atenção e movimento.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Libâneo (1996) determina que na Educação, o lúdico, pode ser aplicado em todas as atividades, sendo essa uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, assim realiza-se a aprendizagem.

Através de uma atividade a criança aprende, porém o educador deve estar bem preparado para trabalhar com educação infantil o brincar não pode ser utilizado como passar tempo, ao contrário deve ser algo que o educador usa para transmitir o ensino de forma eficaz e diferenciado.

Nas creches são vários os ambientes, assim as crianças têm várias opções de lugares para adquirirem experiências, uma vez que, a presença

de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz incentivar o gosto pela vida.

Diante disso, o brincar se torna uma ferramenta fundamental e necessária ao processo de desenvolvimento humano.

No início da vida, o senso lúdico tem papel de grande importância para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida. Assim de acordo com Kishimoto (1994), o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade.

Através da atividade lúdica e do jogo a criança forma conceitos, estabelecem lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

Os jogos e as brincadeiras despertam muitas habilidades nas crianças, pois estas atividades são vistas como algo que não lhe é imposto, e, por isso, são importantes estímulos para desenvolver a inteligência do educando. Segundo Antunes (1999), o desenvolvimento da inteligência humana não termina na adolescência, mas estende-se por a vida, dependendo do ambiente em que o indivíduo vive e das oportunidades de estímulo que ele recebe.

O educador deve estar atento às etapas de desenvolvimento com o intuito de que possa trabalhar com atividades que venham contribuir com a aquisição de habilidades por parte da mesma, assim como, enriquecer a personalidade.

Para isso, Antunes (1999, p. 40) aconselha-nos que “os jogos devem ser utilizados somente quando a programação possibilitar e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente ao alcance de um objetivo dentro dessa programação”.

Assim sendo, o professor, antes de se programar o uso de qualquer, deve ter em mente os seus objetivos com a aplicação do jogo, assim como conhecê-lo e adequá-lo á situação real. Estudar e analisar o processo de formação com a utilização de música, sobre a influência e poder de penetração da música no ambiente escolar, pretende-se verificar sua abrangência nos anos iniciais da escolarização da criança.

Brincando a criança descobre, inventa, experimenta, aprende habilidades, traduzindo o que vivencia no cotidiano para a realidade infantil fazem parte na vida da criança, e as brincadeiras simbólicas, exercícios ou brincadeiras com regras, possibilitam uma situação favorável à qualidade lúdica e colaboraram para o desenvolvimento social.

Vygotsky (1984, p.74) escreve que o brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam.

A missão do professor é estar atualizado para ajudar através de aulas dinâmicas e atraentes, metodologias diversificadas para jogos e brincadeiras envolvendo todo o domínio corporal, desencadeando o desenvolvimento psicomotor do aluno e facilitando o processo de aprendizagem oportunizam espaços para pensar, expressar e desenvolver as habilidades no processo educativo, proporciona uma ética da aprendizagem que satisfazem as necessidades básicas na educação infantil, ou seja, na escola mostrando também como influencia na socialização das crianças a brincadeira é uma reflexão nesse processo.

A ludicidade e a música estão relacionadas ao processo educativo não quer dizer que ao trabalhar de forma lúdica com a criança deixa-se de ensinar a importância de um conteúdo a ser aprendido ao contrário, para um bom ensinamento e um bom educador, a ludicidade é o meio de satisfazer a criança e facilitar a visão global de forma prazerosa e satisfatória no processo da educação infantil.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo 16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

Segundo Geraldo Mattos, em seu Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, Música é a arte de combinar os sons para serem tocados ou cantados, ou o conjunto de sons combinados para serem tocados ou cantados.

Segundo ele, Música pode ser o conjunto de sons vocais ou instrumentais, ordenados harmoniosamente segundo determinadas regras de estrutura e de continuidade pode ser a Arte de expressar-se através de dessa combinação harmoniosa de sons, entre as outras definições apresentadas para o vocábulo, música pode ser a interpretação de uma composição musical; a partitura ou notação escrita de uma composição musical ou a peça musical, composta ou executada, acompanhada ou não, de letra.

Assim, acordar numa madrugada de primavera e poder ouvir um sabiá cantando em meio

às árvores da pracinha próxima à sua casa, é uma ótima oportunidade de apreciar uma bela Música, sem instrumentos, composições ou partituras, desempenhadas por um dos melhores cantores da Natureza, sem custos e capaz de tornar suas manhãs muito mais agradáveis.

Segundo ela, o conceito de Música varia de cultura para cultura e, embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação, ela não é universal, já que cada povo tem sua própria maneira de expressão pela palavra, motivando a existência de milhares de idiomas no mundo. Já a Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de tocar e de organizar os sons que a receptividade à Música é um fenômeno corporal, e logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam.

Essa movimentação bilateral desempenha um importante papel em todos os meios de expressão que utilizam do ritmo, seja a Música, seja a linguagem verbal, seja a dança, as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar.

A partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança _ ouvindo, cantando, imitando, dançando _ construirá seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons, uma grande influência da Música sobre a criança e é por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola afirma que Música é linguagem e, assim, devemos seguir, em relação à Música, o mesmo processo que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da Música.

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana, também não é menos verdadeiro que, quando tem a Música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensas, que adquire a transmissão da mensagem original.

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos a vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

Jogos e Brincadeiras no Meio Educacional

Os termos jogo, brinquedo, brincadeira têm sido utilizados de forma inter-relacionada. Na concepção de Ferreira (1986), o jogo pode significar brinquedo, passatempo, divertimento; já o brinquedo pode ser concebido como objeto para serem usadas nas brincadeiras e também nos jogos; brincadeira envolve divertimento, brinquedo, jogo, passatempo, entretenimento, ato ou efeito de brincar e o lúdico é representado por tudo que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos.

Segundo Kishimoto (1994), os termos jogo e brincadeira têm sido empregados popularmente com o mesmo sentido. Já para Friedmann (1996), a palavra lúdica caracteriza o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Para Velasco (1996), brincar é uma atividade da criança e do adulto desde o início da civilização. Château (1987), o jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto.

Como o adulto se senti forte por suas obras, a criança sente-se crescer por suas proezas lúdicas.

Kishimoto (1993) salienta dizendo que o jogo e a criança caminham juntas desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especialidade que se expressa pelo ato lúdico.

Freire (2004) nos diz que a atividade mais típica de uma criança é a atividade lúdica. Pois é difícil flagrar uma criança bem pequena, um, dois, três anos, fora de situações lúdicas.

Friedman (1996) salienta que a atividade lúdica abrange de maneira ampla os conceitos dos jogos brincadeiras e brinquedos.

Para Gomes (2000), a expressão atividade recreativa diz respeito a toda ação, quer motora ou não que proporcione prazer espontaneidade e ludicidade naquela que a prática na qual podem ser usados jogos, brincadeiras e brinquedos para a obtenção dos objetivos predeterminados.

Rosadas (1991), diz que a atividade recreativa proporciona prazer e divertimento por isso possibilita maior envolvimento entre as pessoas.

Portanto as brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo. (SOLER, 2006).

Para Kishimoto (1999), a brincadeira enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social, e permitir o prazer de brincar. Por pertencer a categoria de experiências transmitidas

espontaneamente conforme motivações internas da criança a brincadeira infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Neste sentido Almeida (1995), diz que a brincadeira simboliza a relação, pensamento-ação da criança, portanto constitui-se no modelo da expressão da linguagem (gestual, falada ou escrita).

Partir do que ela já conhece é muito mais significativo os jogos devem estar atrelados ao projeto pedagógico, ou seja, o professor deve ter em mente de onde partir e ainda, onde quer chegar, desenvolvendo os aspectos sociais, afetivos, motores e cognitivos.

Para Soler (2006), existem muitas razões para brincá-lo fazer parte de qualquer projeto sério de educação, pois por meio dele a criança tem a independência aumentada, sua sensibilidade visual e auditiva é estimulada as habilidades motoras são trabalhadas a agressividade é diminuída, a imaginação e a criatividade são muito exercitadas, acontece uma aproximação entre as pessoas e, com certeza, a escola cumpriu o seu papel fundamental, que é o de transformar uma realidade difícil.

ESTIMULANDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Cada criança tem um estágio e não podemos antecipar um ensino sem que a criança esteja preparada para aprendê-lo.

Segundo Almeida (2006). Existem várias atividades que poderão contribuir no desenvolvimento da criança dentre elas estão:

- **Coordenação motora ampla.** É a organização geral do ritmo, ao desenvolvimento e as percepções gerais da criança. É o trabalho que vai apurar os movimentos dos membros inferiores e superiores, podendo desenvolver algumas atividades como: fazer imagens do corpo em tamanho natural; fazer pinturas no corpo com o pincel; entrar em caixa de papelão grande, pequena e média; jogar bexigas para o alto sem deixar cair no chão; brincadeiras de morto-vivo estátua, jogar pião, esconde-esconde, passar anel, pular corda e outras.
- **Coordenação motora fina.** É a coordenação dos trabalhos mais finos, que podem ser executados com a ajuda das mãos e dos dedos, garantindo um bom traçado de letra. No qual o professor poderá desenvolver: recorte de tiras de papel na revista com o dedo; desenhos e pinturas com tinta ou giz de cera em vidros; fazer bolinhas com papel crepom, jornal; dobraduras; brincadeiras de amarelinha, futebol de botão, corrida de ovo na colher, amarrar e desamarrar, tampar e destampar garrafa pet e outras.

- **Lateralidade.** É a capacidade que a criança tem de olhar em todas as direções com idéia de espaço e mínima coordenação, que aos poucos vão descobrindo que seu próprio corpo pode realizar mais de um movimento ao mesmo tempo em lados diferentes.
- Neste processo o professor ajuda a criança a desenvolver a lateralidade em todas as partes do corpo e quanto ao ato de escrever o professor deve deixar a criança livre sem ao menos estabelecer uma meta que não ela deverá escrever, isso é uma escolha própria da criança, que a favorece na decisão do que é melhor e de sua melhor habilidade.
- O professor poderá desenvolver: comandos para a criança seguir para ambos os lados; caça ao tesouro com seguimentos de setas; faça bolas de papel e peçam que joguem primeiramente com a mão esquerda e depois com a direita; corridas com materiais para serem equilibrados com a mão esquerda e direita; brincadeiras de basquete, tiro ao alvo e outras. “Quanto mais forte for a referência e o treino, mais desenvolvidas serão as diferentes partes que compõem o todo. No entanto, deve-se trabalhar com muita calma para respeitar o tempo das crianças” (ALMEIDA, 2006, p. 61).

- **Desenvolvimento de percepção espacial.**
O espaço é muito mais que paredes, portas, janelas, ruas, casas, entradas e saídas, são saber ter direções para onde ir. Por isso o espaço é um grande desafio na infância, e na vida adulta, pois precisa de um pleno domínio de direção. A escola precisa de proporcionar a criança essas noções de direção como ir à cozinha, ir ao banheiro, entrar e sair de ginásio, de salas administrativas, nunca será possível conseguir todo o desenvolvimento das noções espaciais trabalhando apenas com papel ou atividade em quadra.
- É necessário pensar e aceitar que é no espaço social, o desenvolvimento mais fértil e mais consistente em relação a esta idade. Assim fazer passeios com as crianças pela cidade, shopping, passear de ônibus se faz necessário na prática do professor, por mais que seja desafiador para ele, é necessário para o desenvolvimento intelectual das crianças, para a realização de algumas atividades que descreve: encontrar palavras em caça-palavras; encontrar saídas em labirintos em papel impresso; encontrar ruas em um mapa.

Atividade lúdica sob diferentes enfoques

ASPECTOS	ATIVIDADE OU OBJETO	BRINQUEDO	RESULTADO
Sociológico	Representações sociais	Bonecas ou Carrinhos	Socialização, interiorização dos valores mercadológicos.
Educacional	Ampliação do conhecimento	Quebra-cabeça Jogo de Montar, Caça ao Tesouro	Adquirir conhecimentos específicos de determinadas habilidades cognitivas e motoras.
Psicológico	Compreensão das emoções e personalidade	Jogos de confronto e de competição.	Raiva, medo, cooperação, perder, ganhar.

Antropológico	Reflexos e costumes	Brincar de casinha, representações das atividades dos adultos.	Conhecimento das características de cada cultura.
Folclórico	Expressão da cultura infantil através das gerações, bem como tradições e costumes.	Pião, cavalo de pau, amarelinha.	Manutenção das tradições e costumes das brincadeiras.

Nota de fonte: Friedmann (1996, p. 04)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2009. BRASIL, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MALUF, Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes,2009 (b).

AGUIAR, João Serapião de. Jogos para o ensino de conceitos: Leitura e escrita na pré-escola.. Campinas: Editora Papirus, 1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª.ed, Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília.

MEC/SEF 1998, Volume I: Introdução. Versão eletrônica, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, (acesso em 13/02/21).

BROTTO, Fábio Otuzzi. Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1ª ed. Santos: Editora Re-Novada, 2001.

CARDERELLI, Fernanda Cristina, A contribuição do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Capivari: CNEC, 2007.

GARCIA, Regina Leite (org). Revisitando a pré-escola. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

HEINKEL, Dagma. O brincar e a aprendizagem na infância. 1ª ed. Injuí. Editora UNIJUÍ, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. Tizuko Morchida (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2001

LANZONI; S. L. Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

LEAL, Francisca Ismênia. A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MARIANI, Carmelinda Ignez Cocco; MARIANI, Viviana Cocco. Utilização do lúdico para facilitar a aprendizagem dos alunos. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/.../com/TCCI022.pdf
Acesso em: 15/02/2021.

CONHECENDO O AUTISMO

Daniela Navarro Inácio

O QUE É O AUTISMO

O termo autismo vem do grego autos, cujo significado é “si mesmo”, acrescido do sufixo - ismo, que quer dizer disposição/orientação. Foi empregado pela primeira vez na psiquiatria por Bleuler, em 1911, para designar a falta do contato com a realidade no quadro da esquizofrenia.

É uma alteração cerebral que afeta a capacidade da pessoa de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente. Algumas crianças apesar de autistas apresentam inteligência e falas intactas, outras apresentam também retardo mental, mutismo ou importantes retardos no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e distantes outros presos a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento.

As características mais comuns são:

- Não estabelece contato com os olhos;
- Parece surdo;

- Pode começar a desenvolver a linguagem, mas repentinamente isso é completamente interrompido sem retorno.
- Age como se não tomasse conhecimento do que acontece com os outros;
- Ataca e fere outras pessoas mesmo que não existam motivos para isso;
- É inacessível perante as tentativas de comunicação das outras pessoas.
- Ao invés de explorar o ambiente e as novidades restringe-se e fixa-se em poucas coisas.
- Apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se;
- Cheira ou lambe os brinquedos;
- Mostra-se insensível aos ferimentos podendo inclusive ferir-se intencionalmente.

O autismo é, para o psiquiatra, um dos transtornos invasivos do desenvolvimento. As primeiras publicações sobre o autismo foram feitas por Kanner, em 1943, e Asperger, em 1944, os quais, de forma independente (o primeiro em Baltimore e o segundo em Viena), forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e das suas suposições teóricas para essa síndrome até então desconhecida.

PERSPECTIVA HISTÓRICA

Em 1943, Kanner, um psiquiatra infantil dos E.UA, descreveu crianças que tinha em comum um padrão de comportamento. Compreendendo diferentes aspectos, mas os principais eram os seguintes:

- Falta de contato emocional com outras pessoas;
- Ausência de fala ou formas peculiares, idiossincráticas de falar;
- Fascinação por objetos e destreza no manuseio deles;
- Um ansioso desejo de preservar a imutabilidade o ambiente;
- Evidências de inteligências potencialmente boas segundo a aparência facial efeito de memória;
- Habilidades em realizar tarefas envolvendo encaixes e montagens;
- Jogos de encaixe e quebra-cabeça.

No início do século XX psiquiatras descreveram crianças com várias formas anormais de comportamento, que eram referidas como sendo psicóticas provavelmente, algumas eram autistas de acordo com Kanner. Em 1942, Gessel e Amatreeda, famosos psicólogos, incluíram um relato, de crianças

que tinham interação social e comunicação perturbada, comportamento repetitivo com algumas fragmentadas a habilidades isoladas, em especial habilidades viso-espaciais. Este grupo era provavelmente de crianças autistas. Asperger, um psiquiatra, escreveu sobre um grupo de adolescentes que eram extravagantes em seus relacionamentos sociais, tinham falta de empatia com os demais, apresentava apresentação social não muito pobre, se engajavam em atividades repetitivas. Revelavam memória mecânica, mas com pobre compreensão de ideias abstratas; tendiam apresentar alguns movimentos corporais exóticos. Asperger referiu-se a este conjunto de características como psicopatia autística.

Kanner (1943, apud BOSA; BAPTISTA, 2002) constatou, nas crianças que atendia, um grande prejuízo no relacionamento interpessoal que as diferenciava de outras patologias, como a esquizofrenia. Observou, também, o atraso na aquisição da fala (embora não em todas). Chamou a atenção para a ausência de comprometimento no plano físico na maioria das crianças e dificuldades na atividade motora global, contrastando com uma extrema habilidade na motricidade fina.

Já as descrições de Asperger (1944, apud BOSA; BAPTISTA,2002) envolvem mais amplamente características não mencionadas por Kanner, além de casos com comprometimento

orgânico. Asperger acreditava que a síndrome por ele descrita diferia da de Kanner por mostrar peculiaridades dos gestos carentes de significado e caracterizados por estereotípias e da fala, a qual podia se apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona e repetitiva. Notou, ainda, a dificuldade de os pais constatarem prejuízos no desenvolvimento nos três primeiros anos de vida da criança.

A partir da década de 1960, acirrou-se a polêmica quanto à etiologia do autismo, sendo polarizada em torno das questões da causalidade parental *versus* fatores biológicos, como ressonância das primeiras observações de Kanner sobre a frieza nas relações parentais. Ainda hoje, não se têm ao certo explicações sobre a causa ou causas do autismo. No entanto, estudos atuais apontam que o autismo está mais ligado a um prejuízo orgânico neurológico central que apresenta alterações cerebrais, as quais, por sua vez, acabam por acarretar problemas não só cognitivos, como também psicomotores, conforme confirma Schwartzman (1994).

A Organização Mundial da Saúde (1991), define o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento que, se manifesta antes dos três anos de idade e está ligado a dificuldades nas habilidades de interação social e comunicação, e

comportamento, ocorrendo com mais frequência em meninos.

Ainda cabe ressaltar a mudança na forma de perceber o autismo, que passou da concepção de “doença” com identidade definida e distinta dos quadros envolvendo problemas orgânicos para a de “síndrome” (conjunto de sintomas). Portanto, quando se fala em transtornos ou síndromes autísticas se quer designar a “tríade de comprometimentos” (social comunicação e atividades restritas/repetitivas).

Estudos epidemiológicos têm apontado que 70% dos indivíduos com autismo apresentam deficiência mental. Devido a essa incidência, muitas vezes o autista é confundido com o deficiente mental, pois seu desenvolvimento é atrasado e irregular na fala, na coordenação motora, no raciocínio e na postura emotiva. Sabe-se, hoje, que, no autismo, o comprometimento é geral, inclusive motor, enquanto, na esquizofrenia, é especificamente na área do pensamento.

O autismo não tem caráter progressivo, mas o desenvolvimento do quadro está associado a fatores de idade e crescimento, segundo estudos da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), que ressalva, também, que a educação é uma das maiores ferramentas para ajudar uma criança autista em seu desenvolvimento, para não dizer até que é a maior delas. (AMA, 2007).

A Síndrome de Asperger faz parte do espectro do autismo, sendo uma forma atenuada deste. No autismo dito clássico, mais comum, ocorre a fixação por objetos ou por parte de objetos; já para as pessoas com a Síndrome de Asperger, a fixação se dá por áreas intelectuais específicas. De acordo com Schwartzman (1994), as crianças autistas com bom rendimento intelectual e bom desempenho verbal, para as quais é aplicado o diagnóstico de Síndrome de Asperger, possuem acentuada dificuldade psicomotora.

ASPECTOS CLÍNICOS

São muitos os estudiosos que procuram explicações para as causas e consequências do Autismo.

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigorosa, e três vezes maior se considerar casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento. (MANTOAN, 1997, p. 13).

Uma das primeiras áreas do desenvolvimento a trazer preocupação nas pessoas que cuidam e observam as crianças diagnosticadas como autistas

é a de comunicação e interação social, ainda nos dois primeiros anos de vida da criança (LORD, STOROSCHUK, RUTTER & PICKLES, 1993 apud BOSA, 2001).

Os estudos a respeito do autismo, como já mencionado anteriormente, começaram, com Leo Kanner, um psiquiatra americano que, em 1942, descreveu por meio de um artigo, a condição de 11 crianças consideradas especiais, abordando o autismo sob o nome "distúrbios autísticos do contato afetivo". Assim, ele parte do pressuposto de que este quadro se caracteriza por um autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia. Kanner também observou que os sintomas surgiram muito precocemente (desde o nascimento), sugerindo até que as crianças autistas poderiam ter um bom potencial cognitivo e até mesmo, certas habilidades especiais, como uma memória mecânica (BOSA, 2000).

É interessante ressaltar que Kanner (COLL et al, 1995) utilizou o termo "autista" da psiquiatria adulta:

[...] havia sido empregado por um psiquiatra, Beutler, para definir a tendência de certos pacientes esquizofrênicos a centrarem, em si mesmos, todo seu mundo imaginativo, encerrando-se em imagens autorreferidas. Kanner sugeria uma relação (que foi questionada) entre o

distúrbio profundo do desenvolvimento dos seus casos e a esquizofrenia adulta, estimulando uma tendência perigosa a acreditar que nas crianças autistas, também, existe um rico mundo imaginativo, autorreferido e no qual se fecham. (COLL, 1995, p. 274).

Porém, apesar deste artigo desenvolvido por Kanner ter sido decisivo para a definição do autismo como uma síndrome independente, este não foi o primeiro a descrever crianças com essas características. Já na antiguidade, sabe-se de acontecimentos, não só de crianças, mas também de adultos que apresentavam comportamentos estranhos, podendo tais comportamentos terem relação com o autismo (COLL, 1995).

Sendo assim, a tese inicial de Kanner de que crianças autistas sofreriam de uma incapacidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas, foi retomada e estudada também por Hobson (1993a, 1993b apud BOSA, 2000).

[...] a teoria afetiva sugere que o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, qual seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar (BOSA, 2000, p. 6).

Dessa forma, o 'retraimento' apresentado pelos autistas tem sido explicado em termos de um estado crônico de excitação (HUTT & HUTT, 1968 *apud* BOSA, 2000) ou até oscilações nesse estado que conduzem à evitação do olhar, reações negativas e retraimento da interação social, como mecanismos para controlar o excesso de estimulação.

Com o passar do tempo, outros pesquisadores também foram desenvolvendo seus estudos partindo da concepção de Kanner com algumas alterações, como por exemplo, relacionando o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Essa ideia do déficit cognitivo vem sendo reforçada por muitos estudiosos até os dias atuais.

Alguns pesquisadores chegaram a fazer um experimento no qual, crianças com autismo, eram comparadas a outras, relacionadas como grupos de controle, enquanto desenvolviam certa atividade e, como resultados, as crianças autistas apresentaram dificuldades e deficiências no aprendizado correto para o fim desejado, demonstrando assim maior insistência na estratégia incorreta e demonstrando um déficit maior na capacidade de planejamento para atingir uma meta (BOSA, 2000).

[...] muitas das características dessa síndrome, como por exemplo, inflexibilidade (expressa através de

atividades ritualizadas e repetitivas), perseverança, foco no detalhe em detrimento de um todo, dificuldade em gerar novos tópicos durante o brinquedo de faz-de-conta e dificuldades no relacionamento interpessoal, podem ser explicadas por comprometimento no funcionamento do lobo cerebral frontal. (*DUNCAN, 1986 apud BOSA, 2001, p. 2*).

A explicação dessa teoria se dá, pois foram comprovadas as semelhanças entre os autistas e aquelas com lesão frontal, por meio de resultados do desempenho e desenvolvimento dos autistas analisados, com objetivo principal de obter noções sobre suas funções executivas (*HUGHES & RUSSEL, 1993; OZONOFF e COOLS, 1991 apud BOSA, 2000*).

A partir dos anos sessenta, as investigações sobre o autismo demonstraram uma forte característica na deficiência no desenvolvimento dos mundos simbólico e imaginativo, que em sua maioria é acompanhada de uma deficiência também mental. Neste momento, partindo da ideia inicial de Kanner de “um bom potencial cognitivo”, o autismo começou a ser compreendido não como uma psicose semelhante à esquizofrenia adulta, mas sim como um “distúrbio profundo do desenvolvimento”. (*COLL et al, 1995*).

Tais considerações são mais úteis, sob o aspecto educacional e refletem o resultado obtido do grande número de investigações acerca do assunto, estabelecendo as relações entre o desenvolvimento normal e o autista. Assim também, caracteriza-se por uma tentativa de estabelecer definições mais precisas e aceitáveis universalmente que as defendidas após Kanner.

Entre as várias definições do autismo mais atuais, é interessante ressaltar a do DSM-III (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1980) que define o autismo e seus distúrbios de desenvolvimento tais quais Kanner. No entanto, nesta nova definição admite-se que o quadro pode ocorrer depois de um desenvolvimento normal até os 30 primeiros meses, ou seja, não é necessariamente inato.

Porém, até hoje se buscam explicações para o aparecimento e desenvolvimento do Autismo. Alguns autores tentaram relacionar a frieza e o distanciamento das mães e pais com o aparecimento do autismo.

Gauderer (1985) também descreve em seus estudos algumas das possíveis causas:

“Já é comprovado o fato de que o autismo está associado a doenças viróticas, visto que tem sido descrito em pacientes portadores de rubéola congênita, encefalite, sarampo e

infecção pelo vírus de inclusão citomegálica (a última envolvem estruturas cerebrais profundas, como as dos gânglios de base). Distúrbio cardiorrespiratório perinatal é outra causa possível. A hipóxia pode ocasionar dano a áreas cerebrais específicas (incluindo os gânglios basais), sendo as áreas atingidas diferentes das afetadas em consequência de anoxia. É possível que, em certas circunstâncias, o dano seja menos grave que o encontrado na paralisia cerebral. Ele pode afetar estruturas nervosas tanto macro quanto microscópicas, diferentes das envolvidas na paralisia cerebral e, em seu lugar, determinar a síndrome do autismo. A perfusão insuficiente do cérebro também é uma causa a ser considerada". (GAUDERER, 1985, p. 88).

Mas, muito dos problemas para dar uma definição tecnicamente aceitável e universalmente aceita do autismo devem-se à dificuldade de descrever verbalmente e compreender psicologicamente as profundas alterações apresentadas pelas pessoas que sofrem do mesmo. (COOL et al, 1995).

Tem sido evidente, no entanto que, embora seja muito importante no desenvolvimento do autismo à dinâmica emocional familiar, esse elemento não é suficiente em si mesmo para justificar

o seu aparecimento. Portanto, o autismo não parece ser em sua essência, um transtorno adquirido e, atualmente, o autismo tem sido definido como uma síndrome comportamental resultante de um quadro orgânico. (COOL et al, 1995).

Segundo Cool 1995, sendo assim, apesar de uma dificuldade em se ter essa etiologia específica sobre a síndrome, têm-se hoje propostas recentes da literatura médica a respeito de uma associação com fatores biológicos como sendo um dado marcante e indiscutível. Observa-se também que, enquanto grupo, pessoas autistas apresentam altos níveis periféricos de serotonina em quase um terço dos casos e uma maior frequência de alterações eletroencefalográficas com quadros convulsivos associados.

Ainda segundo o autor, existem, portanto, várias teorias que tentam explicar a causa do autismo, porém, nenhuma delas foi realmente comprovada. Por isso, parece ser importante descrever seus principais sintomas, a fim de que o professor tenha condições de identificar qualquer alteração ou tendência em seus alunos para este distúrbio no desenvolvimento e então encaminhá-los para profissionais que possam dar o diagnóstico.

Baron-Cohen (1992 apud BOSA, 2002) afirma que a idade média para que se possa detectar o quadro do autismo é em torno dos três anos de idade,

embora o autor sugira que o diagnóstico já possa ser estabelecido ao redor dos dezoito meses de idade.

São raros os diagnósticos de autismo em bebês menores de doze meses. O que se observa em primeiro lugar é que a criança é muito passiva, ou seja, demonstra pouca sensibilidade às pessoas e aos objetos que estão à sua volta, permanecendo isolada e alheia ao meio em que está inserida (COLL et al, 1995).

Muitas vezes os pais podem interpretar tal comportamento como uma característica do temperamento da criança, ou até chegam a temer que a criança seja surda. No entanto, várias características que elas apresentam como a falta de criatividade frente aos objetos, a ausência de uma chamada pela mãe como quem pede algo, e até mesmo as ações limitadas destas crianças são vários dos sintomas que devem ser levados em consideração quando comparados à conduta de crianças normais (COLL et al, 1995).

Assim, a respeito dos sintomas do autismo pode-se dizer que o principal observado é o grave déficit cognitivo, sendo assim caracterizado por uma das maiores desvantagens que os autistas apresentam em relação às outras crianças. Além disso, há a grande dificuldade que os autistas têm em relação à expressão de suas emoções.

É importante ressaltar também que, diversas condutas funcionais para o desenvolvimento, como os modelos de jogos, imitação e uso de gestos e vocabulário, não chegam a ser adquiridos ou mesmo se perdem de forma progressiva. Além disso, quase sempre esses sintomas iniciais trazem consigo também outras deficiências para os autistas, tais como:

[...] problemas persistentes de alimentação, falta de sono, excitabilidade inexplicável e difícil de controlar, medo anormal de pessoas e lugares estranhos, condutas de pânico sem causa aparente, tendência progressiva a evitar e ignorar as pessoas etc. (COLL et al, 1995, p. 278).

Segundo Cool, 1995, com frequência, a etapa que se apresenta mais alterada na criança autista é a idade do desenvolvimento da linguagem. Algumas crianças autistas têm um desenvolvimento normal em grande parte da primeira infância adquirindo inclusive, uma linguagem funcional. Porém, com o agravamento do quadro de autismo, esta linguagem vai ficando perturbada ou até mesmo é perdida.

“Diante das falhas no seu desenvolvimento, a criança autista vai se fechando cada vez mais em seu mundo interno, estereotipado e ritualista, mostrando-se cada vez mais isolada e incomunicável. Em muitos casos, esta criança não desenvolve

nenhuma linguagem”. (COOL et al, 1995).

Para Cool 1995, esses problemas na compreensão da linguagem afetam a comunicação verbal e, por conseguinte, o cotidiano dessas crianças quando estas necessitam de interpretação das situações sociais e dos sinais sociais e emoções alheias.

Assim, o que se pode observar também na maioria dos autistas, além dos distúrbios na interação social que aparecem desde o início da vida, é que para alguns deles, o contato ‘olho a olho’ não se apresenta normal desde seu primeiro ano de vida. Essa questão do olhar é muito importante, pois, é por meio dele que os autistas demonstram de certa forma, o seu grau de interesse pelos objetos e pessoas ao redor. (COOL et al, 1995).

Outros estudiosos chamaram a atenção para vários fatores que podem afetar esta interação social dos autistas, tais como nível global de desenvolvimento e o tipo de contexto no qual a interação está inserida. Essa observação foi também confirmada por um outro estudo que procurou descobrir e pesquisar por meio de experimentos a influência desses e outros fatores no comportamento social e comunicativo dos autistas pré-escolares (BOSA, 1998).

A imagem de uma criança alheia aos estímulos externos pode causar estranhamento ao observador que está acostumado com uma aparência saudável e normal. A criança autista parece estar sempre “só” mesmo que esteja rodeada de pessoas e algumas delas permanecem por horas, balançando-se, ou paralisadas frente a estímulos aparentemente insignificantes (BOSA, 1998).

Além disso, os autistas usam as pessoas como ferramentas, protestam mudanças de rotina, não demonstram medo de situações nem objetos perigosos e algumas vezes são agressivos e até destrutivos (BOSA, 1998).

[...] os sintomas de autismo não se manifestam por igual, nem têm o mesmo significado em diferentes fases da vida das pessoas autistas. Ao considerar um distúrbio profundo do desenvolvimento, que, além disso, tem um caráter crônico, é necessário recorrer a uma descrição cuidadosa desse desenvolvimento. Naturalmente, existem importantes diferenças – relacionadas ao QI, ao nível linguístico e simbólico, ao temperamento, à gravidade dos sintomas – entre uns autistas e outros, no que diz respeito às características da síndrome e às peculiaridades do desenvolvimento [...]. (COOL et al, 1995, p. 278).

DIAGNÓSTICO

Os pais são os primeiros a notar algo diferente nas crianças com autismo. O bebê desde o nascimento pode mostrar-se indiferente à estimulação por pessoas ou brinquedos, focando sua atenção prolongadamente por determinados itens. Por outro lado, certas crianças começam com um desenvolvimento normal nos primeiros meses para repentinamente transformar o comportamento em isolado. Contudo, podem se passar anos antes que a família perceba que há algo errado. Nessas ocasiões os parentes e amigos muitas vezes reforçam a ideia de que não há nada errado, dizendo que cada criança tem seu próprio jeito. Infelizmente isso atrasa o início de uma educação especial, pois quanto antes se inicia o tratamento, melhor é o resultado.

Não há testes laboratoriais ou de imagem que possam diagnosticar o autismo. Assim o diagnóstico deve ser feito clinicamente, pela entrevista e histórico do paciente, sempre sendo diferenciados de surdez, problemas neurológicos e retardo mental. Uma vez feito o diagnóstico, a criança deve ser encaminhada para um profissional especializado em autismo, este se encarregará de confirmar ou negar o diagnóstico. Apesar do diagnóstico do autismo não poder ser confirmado por exames, as doenças que se assemelham ao autismo podem. Assim vários testes e exames podem ser realizados com a finalidade de descartar os outros diagnósticos.

Dentre vários critérios de diagnósticos três não podem faltar: poucas ou limitadas manifestações sociais, habilidades de comunicação não desenvolvidas, comportamentos, interesses e atividades repetitivos. Esses sintomas devem aparecer antes dos três anos de idade.

TRATAMENTO

Não há medicações que tratem o autismo, mas muitas vezes elas são usadas para combater efeitos específicos como agressividade ou os comportamentos repetitivos, por exemplo. Até bem pouco tempo usava-se o neuroléptico para combater a impulsividade e agitação, mais recentemente antidepressivos inibidores da recaptação da serotonina, veem apresentando bons resultados, proporcionando maior tranquilidade aos pacientes. As medicações testadas e com bons resultados foram a fluoxetina, a fluvoxamina, a sertralina e a clomipramina. Dentre os neurolépticos a clorpromazina, o haloperidol e a tioridazina também podem ser usadas dentre outras.

Para o autismo não há propriamente um tratamento, o que há é um treinamento para o desenvolvimento de uma vida tão independente quanto possível. Basicamente a técnica mais usada é a comportamental, além dela, programas de orientação aos pais. Quanto aos procedimentos são igualmente indispensáveis, pois os pais são os primeiros professores. Uma das principais tarefas

dos pais é a escolha de um local para o treinamento do filho com autismo. Apresenta-se aqui, algumas dicas para que a escolha seja a mais acertada possível:

- Os locais a serem selecionados apresentam sucesso nos treinamentos que realiza?
- Os profissionais dos locais são especialmente treinados com esse fim?
- Como são planejadas e organizadas as atividades?
- As atividades são previamente planejadas e rotineiras?
- Como o progresso é medido?
- Como cada criança é observada e registrada quanto à evolução?
- O ambiente é planejado para minimizar as distrações?
- O programa irá preparar os pais para continuar o treinamento em casa?

Contudo pode se descrever a estranha história e causas do Autismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMA – **ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DO AUTISTA.**
Disponível em: <<http://www.ama.org.br>>

ANTUNES, Celso. **O que mais me perguntam sobre a criança e a educação infantil**. Florianópolis: CEITEC, 2005.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Portugal: Dina Livros, 1995.

BOSA, C. Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: a systematic observation study of requesting behaviours and joint attention. Dissertação de Doutorado não-publicada. Institute of Psychiatry, Universidade de Londres. Inglaterra, 1998.

BOSA, C. y CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.13, no.1, 2000, p.167.

BOSA, C. **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.14, no.2, 2001, p.281-287.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª. Edição, 1997.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação -**

Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DSMIV – MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. Trad. Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** São Paulo: Sarvier, 1985.

LABOYER, Marion. **Autismo Infantil.** 2.ed. [s.l.]: Papyrus, 1995.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista.** São Carlos. 1991. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1991).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 1997.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Disponível em: <http://boasaude.uol.com.br/>

Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: UFSM, 2005.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil.** Brasília: CORDE, 1994.

SZABO, Cleuza. **Autismo um Mundo Estranho.** São Paulo: Edicon, 19992.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

João Novaes Neto

RESUMO

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições

precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.

PALAVRAS CHAVE: sociedade brasileira, violações, direitos, exclusão social, pobreza, desigualdades, Direitos Humanos.

ABSTRACT

The profound contradictions that mark Brazilian society indicate the existence of serious violations of these rights as a result of social, economic, political and cultural exclusion, which promote poverty, inequality, discrimination, authoritarianism, in short, the multiple forms of violence against the human person. These contradictions are also present in the educational environment (schools, institutions of higher education and other educational spaces). It is up to the education systems, managers, teachers and

other education professionals, at all levels and modalities, to make efforts to reverse this historically constructed situation. In short, these contradictions need to be recognized, requiring the commitment of various public agents and society to the realization of Human Rights.

KEY WORDS: Brazilian society, violations, rights, social exclusion, poverty, inequalities, Human Rights.

1- INTRODUÇÃO

Entendemos que, para que a escola se torne um espaço em que os Direitos Humanos sejam vivenciados, ela precisa se olhar, se pensar e se organizar com essa finalidade. Assim, a Educação em Direitos Humanos pressupõe o trabalho conjunto de toda a equipe escolar e um processo de formação intimamente ligado às próprias experiências vividas na escola, com a intenção de garantir vivências

respeitosas para alunos e educadores de forma geral. O percurso de trabalho que estamos propondo prevê momentos de trabalho individual, em grupo, coletivo, reflexões, ações e ritualizações, possibilitando a construção de um espírito coletivo que escuta, pensa, reflete, faz e celebra junto todas as suas conquistas. Esse é o espírito que sugerimos que seja mantido no momento em que sua escola adaptar esta proposta para a sua realidade, fundindo, modificando, reduzindo ou ampliando as atividades aqui elaboradas. Enfim, esse projeto é fruto de um trabalho conjunto que visa a melhora da qualidade de vida de toda comunidade escolar.

2-REFLEXÕES

A educação é um processo longo e complexo, que não se limita ao espaço da sala de aula, nem tampouco à relação entre os professores e os alunos. Posso dizer que todo e qualquer sujeito envolvido na rotina escolar está comprometido com o fazer

educativo e compõe com os demais uma grande rede de relações, sem a qual a ação educativa não acontece. Todos os adultos da escola (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e funcionários) são educadores, responsáveis, igualmente importantes e precisam estar juntos nessa jornada. Portanto, a implementação do Projeto Respeitar é Preciso! tem de considerar os diversos lugares que esses adultos ocupam na instituição escolar, as relações que se estabelecem com base nesses lugares e o papel educativo de cada um deles. Daí, a importância de assegurar espaços coletivos de troca entre os educadores para que eles reflitam e analisem suas práticas, identificando obstáculos, reconhecendo potencialidades e encontrando formas de garantir a participação de todos os integrantes da comunidade escolar (além dos educadores, os alunos, seus familiares, seus responsáveis, os parceiros da escola etc.).

Esse é um projeto de toda a escola. O processo deve ser desenvolvido pelo coletivo. Quem não puder participar diretamente precisa ser

envolvido de alguma forma, por meio de representação e de instrumentos de comunicação (mural, boletins informativos, reuniões, entre outros) que permitam receber e dar contribuições a respeito do que o estiver sendo abordado no Projeto ou por meio de ações que envolvam toda a comunidade. Assim, todos crescem com o Projeto e dele se apropriam, e, mesmo que haja algumas mudanças na equipe, sempre haverá alguém em condições de assumir a organização das atividades e dar continuidade às atividades sem grandes rupturas. Nesse momento inicial, os adultos que trabalham na escola podem começar a participar do Projeto e se preparar para o momento da inclusão dos alunos, a ser definido.

3-OBJETIVANDO

O Projeto Respeitar é Preciso! pretende fomentar um processo de formação de educadores e visa promover mudanças para fazer com que a escola

seja um espaço de Educação em Direitos Humanos. contribuir para a disseminação da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola, visando à formação de sujeitos de direito, que respeitem e se façam respeitar; contribuir para o aprofundamento da compreensão do significado de Direitos Humanos (como uma exigência da democracia) e sua relação necessária com a educação desde a primeira infância, destacando a argumentação sobre os equívocos do tema no senso comum; subsidiar formas de trabalho pedagógico preventivo e formas de intervenção necessárias para mediar situações de conflito, criando possibilidades concretas para que, com o tempo, sejam eliminadas quaisquer situações de violência entre os integrantes da comunidade escolar; contribuir para a adoção do respeito mútuo e do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, familiar, geracional, de condição de saúde física ou mental, de etnia, credo, gênero, sexualidade, origem, entre outros, como base da convivência e da integração no cotidiano escolar;

4-MATERIAL E MÉTODOS

O Projeto Respeitar é Preciso! se apresenta como uma proposta de ação a ser desenvolvido pela comunidade escolar. São atividades para reflexão, diálogo, interação, construção e atuação em conjunto com todos os envolvidos no convívio escolar. Indicamos aqui algumas sugestões que podem servir de inspiração para o desenvolvimento dos trabalhos: Manter na escola um painel com notícias, reportagens e informações sobre o tema Direitos Humanos para que toda a comunidade escolar tenha acesso e possa se informar sobre o que está acontecendo na comunidade escolar. Organizar uma agenda de encontros para garantir os horários em que o maior número de pessoas possa participar. Organizar o espaço de acordo com o tipo de trabalho que será realizado. Como na maioria das vezes serão trabalhos em grupo, a organização da sala precisa propiciar a formação de uma roda de conversa e também a divisão dos participantes em

subgrupos. Reservar um tempo antes ou depois da reunião para confraternizar é interessante. Todos sabem a importância de um lanche para tornar um encontro mais agradável e estreitar os vínculos entre as pessoas. Podemos e devemos conferir aos trabalhos uma identidade própria da escola, e isso pode significar, por exemplo, inserir outros materiais, ampliar atividades e gerenciar o tempo conforme as necessidades de cada grupo.

Convocar nossos alunos a fazer o papel de “pequenos jornalistas” pode fazer com que a questão dos Direitos Humanos esteja sempre presente e viva entre todos, passando a permear todas as relações, conversas, conflitos e estudos de alunos, professores, funcionários e adultos ligados às crianças. Trata-se de uma proposta interdisciplinar, uma vez que diversas áreas do conhecimento podem ser abordadas e oferecidas à análise das crianças. Além da Língua Portuguesa, que está presente como procedimento fundamental para a produção do jornal, é possível abordar, por meio das notícias, diversas áreas do conhecimento, como: Ciências da

Natureza (apresentando aos alunos e convidando-os a escrever matérias sobre o desmatamento e as consequências dele, por exemplo); Ciências Humanas (denunciando um caso de violência nas ruas ou nas escolas); Matemática (analisando gráficos e comparando dados que apresentam, por exemplo, a queda do nível de água de uma represa). Antes de dar início à produção, é preciso que o jornal passe a ser um veículo de comunicação familiar para as crianças. Para isso, é necessário que o professor traga jornais para a sala de aula, sempre munido de um propósito: mostrar uma matéria interessante, comentar uma notícia ocorrida no fim de semana, deixar clara sua indignação com notícias de desrespeito aos direitos de alguém, entre outros. São muitas as possibilidades: jornal da classe, da escola, de uma determinada série escolar ou de qualquer outro grupo que possa ser formado na comunidade (esportistas, alunos da aula de dança etc.).

O importante é que todos sejam convidados a produzir textos que possam interessar à comunidade e ser lidos pelo maior número de pessoas possível.

Para adquirir fluência na produção textual, os alunos precisarão de um apoio efetivo por parte dos professores. Portanto, esse projeto pode fazer parte do planejamento dos anos e dos ciclos do Ensino Fundamental. Não podemos deixar de considerar, porém, que os alunos se encontram em diferentes etapas e momentos de seus processos de formação como leitores e escritores. Assim, é importante que todos possam contribuir com aquilo que são capazes de fazer. Se, de um lado, alguns alunos se mostram prontos para escrever textos relativamente longos ou complexos, de outro, é possível propor que outros alunos produzam as legendas das imagens que acompanham as notícias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outros, ainda, poderão se responsabilizar pela tarefa da revisão dos textos. A produção de um jornal oferece aos alunos a oportunidade de explorar diferentes tipos de texto: notícias, reportagens,

legendas, entrevistas, informações precisas (previsão do tempo, filmes em cartaz etc.), artigos de opinião. Esses são textos que apresentam diferentes graus de complexidade de produção, favorecendo a aprendizagem de todos. Pode-se escolher entre fazer um jornal em cada uma das classes, mas também pode ser muito interessante e produtivo para todos se a escola puder produzir um único jornal, feito por todos, de acordo com as suas possibilidades. É possível ainda optar por um jornal mural, caso não seja possível a impressão de muitos exemplares. Fique de olho Pense nisso, as notícias de dentro da escola são sempre compreendidas com mais facilidade pelas crianças. Assim, é essencial garantir o espaço delas no jornal. A aprendizagem das crianças será mais efetiva se elas puderem trabalhar sempre em parcerias, contando com a troca de ideias e o confronto de hipóteses. Vale ressaltar que todas essas ações podem e devem ser adaptadas de forma a atender a **EDUCAÇÃO INFANTIL**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANCIAN, Natália & TUROLLO JÚNIOR, Reynaldo. **Escolas excluem alunos de passeio cultural**. Folha de S.Paulo. São Paulo, 21/11/2012.

EZABELLA, Fernanda. **A arte da paz. Folha de S.Paulo**. São Paulo, 25/4/2011. (Matéria sobre um professor norte-americano e seu projeto.)

FRAGA, Érica. Educação explica 100% da desigualdade de renda: entrevista com o economista Alexandre Rands. Folha de S.Paulo. São Paulo, 17/6/2013. GOIS, Antônio.

Finlândia na favela. Folha de S.Paulo. São Paulo, 19/5/2011. (Notícia sobre escola municipal do Rio de Janeiro que obteve excelentes resultados.)
_____. Premiar e punir.

Folha de S.Paulo. São Paulo, 24/5/2010.
MANDELLI, Mariana. **Alunos de baixa renda recebem menos conteúdo**. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 29/8/2011. _____.

Localização da escola influencia desempenho do aluno, revela pesquisa. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 2/7/2011. SHINODA, Alessandro & GALLO, Ricardo.

Julia quer ir à escola. Folha de S.Paulo. São Paulo, 31/8/2012. (Matéria sobre crianças sem teto que querem estudar.) SOARES, Pedro. 58,4% ainda têm carências sociais, apesar de melhora.

Folha de S.Paulo. São Paulo, 29/11/2012. TRINDADE, Eliane & VINES, **Juliana. Lição de desrespeito.** Folha de S.Paulo. São Paulo, 30/4/2013. (Matéria sobre episódio de violência sexual envolvendo alunos.)

Textos teóricos sobre Direitos Humanos, democracia e cidadania ADORNO, Sérgio. **Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.**

Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 1999. Disponível em: <http://www.nevusp.org/portugues/index.php?option=>

com_content&task=view& id=887&Itemid=122.
Acesso em: 19/11/2014. BENEVIDES, Maria
Victoria. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e
iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991. v. 1.

_____. Cidadania e direitos humanos. Em
CARVALHO, José Sérgio (org.). **Educação,
cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes,
2004, p. 43-65. _____.

Desafios para a democracia no Brasil. Rio de
Janeiro: Cedac/Oikos, 2005. v. 1. BENEVIDES,
Maria Victoria & SOUSA JUNIOR, José Geraldo. O
eixo educador do Plano Nacional de Direitos
Humanos. Revista Direitos Humanos, v. 5, p. 22-25.
Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da
Presidência da República, 2010. CARBONARI,
Paulo César (org.). Sentido filosófico dos direitos
humanos: leituras do pensamento contemporâneo.
Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier,
2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação
histórica dos direitos humanos**. São Paulo:

Saraiva, 2005. COSTA, Paulo Sérgio Weyl A. (coord.).

Direitos humanos em concreto. Curitiba: Juruá, 2008. DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

ALVES, J. A. Lindgren. **Direitos Humanos como Tema Global**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ALSTON, Philip. The Purposes of Reporting. In: ONU. **Manual on Human Rights Reporting**. New York: 1991, p. 13 - 23.

BILDER, Richard. An overview of international human rights Law. In: HANNUM, Hurst (Ed.). **Guide to International Human Rights Practice. Second ed.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992.

BOVEN, Theo Van. The International System of Human Rights: an overview. In: ONU. Manual on Human Rights Reporting. New York: 1991, p. 3 – 10. p class="MsoBodyText" align="left">BRASIL. Decreto Legislativo nº 89, de 03 de dez. de 1998. aprova a

solicitação de reconhecimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana de Direitos Humanos para fatos ocorridos a partir do instrumento, de acordo com o previsto no § 1º do art. 62 daquele instrumento internacional. Diário Oficial da União. Brasília, 04 de dez. de 1998.

_____. Diário do Senado Federal, 21 de out./1998, p. 14361 – 14364.

BUERGENTHAL, Thomas & SHELTON, Dinah. **Protecting Human Rights in the Americas: case and material**, 4 rev. Ed. Engel, 1995.

BUERGENTHAL, Thomas. **Modern Constitutions and Human Rights Treaties**. In: **Columbia** Journal of Transnacional Law. Vol. 36, Special Double Issue, 1997/1998, p. 211 – 223.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Democracia em Pedços: direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

FARIA, José Eduardo. **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. São Paulo: Malheiros, 1994.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 1995.

GIANNELLA, B, CASTANHEIRA, B. **Mecanismos de Interpretação dos Direitos Humanos no Âmbito da ONU e da OEA**. In: SÃO PAULO. Procuradoria Geral do Estado. Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade. São Paulo: 1998, p. 168 – 199.

GOMES, Lucio Flávio. **Direito de Apelar em Liberdade: conforme a Constituição Federal e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994.

HUMAN RIGHTS MONITOR. Genebra: International Service for Human Rights, nº 36, 1997.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. In: ALVES, J. A. **Os Direitos Humanos como Tema Global?????!**. São Paulo: Perspectiva, 1994. prefácio, p. XXI – XLV.

LEWIS-ANTHONY, Siân. Treaty Based Procedures for Making Human Rights Complaints within the UN System. In: HANNUM, Hurst (ed.). Guide to International Human Rights Practice. Second ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992, p. 41 – 59.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais: comentários aos artigos 1º e 5º da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Atlas, 1997.

OEA. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Relatório sobre a Situação de Direitos**

Humanos no Brasil. Washington, D.C., 1997
(OEA/Serv. L/V/II.97, Doc. 29, rev. 1).

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas.
**Declaração sobre o Direito e Dever dos
Indivíduos, Grupos e Instituições que promovem
e protegem os Direitos Humanos e as Liberdades
Fundamentais Universalmente Reconhecidos.**
Genebra: 1998 (E/CN.4/1998/98).

_____. Hig? Commissioner for Human
Rights. Core Document Forming Part of the Reports
of States Parties: Brazil.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o
Direito Constitucional Internacional.** 2ª ed. São
Paulo: Max Limonad, 1997.

_____. Temas de Direitos Humanos. São
Paulo: Max Limonad, 1998.

RODLEY, Nigel. **United Nation Non-Treaty
Procedures for Dealing with Human Hights
Violations.** In: Hannum, Hurst (Ed.). Guide to

international human rights practice. Second ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992, p. 60 – 85.

SHELTON, Dinah. The inter-american human rights system. In: Hannum, Hurst (Ed.). Guide to international human rights practice. Second ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992, p. 119 – 132.

_____. The jurisprudence of the Interamerican Court of Human Rights. In: The American University Journal of International Law & Policy. Vol. 10, number 1. Washington, D.C.: 1994, p. 333 – 372.

STEINER, Henry & ALSTON, Philip. Human Rights in Context: law, politics and morals. Oxford/New York: Oxford University Press, 1996.

TRINDADE, A. A. Cançado. Direitos Humanos e Meio-ambiente: paralelo dos sistemas de proteção internacional. Porto Alegre: SAFE, 1993.

_____. **Direito Internacional e Direito Interno: sua interação na proteção dos direitos humanos.** In: SÃO PAULO. Procuradoria Geral do Estado. Instrumentos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos. São Paulo: 1997, Prefácio, p. 15 - 46.

_____. **Dilemas e desafios da proteção internacional dos Direitos Humanos no limiar do século XXI.** In: Revista Brasileira de Política Internacional (IRBB). Ano 40, nº 01/1997, p. 167 – 177.

_____. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos.** Vol. I. Porto Alegre: SAFE, 1997.

ABRAMOVAY, M., KRAMER, S. **O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola.** Cadernos Cedes (São Paulo), n.9, p.27-38,

1991.

ALMEIDA, D. S. de O. e. **Educação infantil: um estudo contrastivo**. Franca, 2008, 357 f. Tese (livre docência) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ANDRADE, L. B. P. de. **Os Centros de Convivência Infantil da UNESP: contexto e desafios**. Franca, 2003, 145 f. **Dissertação (mestrado em Serviço Social)** – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____, ANDRADE, M. A. R. A. de. **A creche enquanto espaço de ações das políticas públicas destinadas à infância**. Serviço Social e Realidade (Franca), v.13, n.2, p.79-88, 2004.

ANDRADE, M. A. R. A. de. **Pensar e repensar a formação profissional: a experiência do curso de Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Franca**. Franca, 2007, 179 f. Tese (livre-docência) – Faculdade de

História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ANDREOTTI NETO, N. (Coord.).
Consolidação das leis trabalhistas (CLT). São Paulo: Rideel, 1992. (Leis Rideel)

ANGOTTI, M. **Educação infantil: para que, para quem e por quê**. In:

_____. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. G. **O significado da infância**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I. Brasília, DF, 1994.

Anais... Brasília, DF: MEC, 1994. p.88-92.

ASSIS, R. de. **Educação infantil e propostas pedagógicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação e

do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento de instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2000.

BAZILIO L. C., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em 12/2/2009.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2000.

Disponível em
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf>. Acesso em 12/2/2009.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14/9/2001, p.11.937. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccvil/Decreto-Lei/Del5452.htm>>. Acesso em 4/1/2009.

SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO PARA O ENSINO

Zenia Rosa de Souza Andrade

Aquilo que a Natureza dá ou fornece
não deve ser criado ou inventado,
mas encontrado.

Francis Bacon (1997)

A espécie humana em suas origens era nômade. As tribos viviam da caça e da colheita. Quando percebiam a escassez de recursos, encaminhavam-se para outros lugares, isto é, migravam para diversas regiões em busca dos seus alimentos e moradia. Permitiam, desse modo, que a forma natural do espaço se recuperasse novamente. Ao passar do tempo, com o surgimento da agricultura utilizou-se do processo de irrigação e domesticação dos animais e outros recursos, como, por exemplo, a extração de minérios da natureza. As pequenas tribos foram se transformando em cidades, reinos e até impérios.

Assim, o homem modificou o ambiente e foi se adaptando ao sedentarismo, fixando-se na terra com desenvolvimento das tecnologias, que com os avanços alterava cada vez mais o meio ambiente. O homem evoluiu, dominando a vida na terra por meio do controle das outras espécies, porém assumiu o papel de um predador muito nocivo em toda essa esfera (BOULET; TORDJAMAN e SAINT-MARC, 2004).

Durante essa ocupação, houve pouca preocupação com a escassez dos recursos naturais. A espécie humana continuou por muito tempo a exploração de forma predatória sobre o meio ambiente. Pode se afirmar que essa ação levou a uma deterioração, que se relaciona a três instâncias básicas do ciclo vital: a biosfera (ecossistema); a tecnosfera (relação homem/mundo) e a sociosfera (relação comunidade/mundo). Os dois primeiros termos se referem às estruturas material e energética, o último, afeta à estrutura institucional, segundo Tricard (1982).

Tricard (1982, p. 47) define o ecossistema como o objeto fundamental da Ecologia. O termo enfatiza “a ideia de sistema, de encantamento entre as partes que constituem um hábitat”. A terminologia de ecossistema foi proposta em 1934, um vocábulo muito utilizado na área de conhecimento de Geografia como “abordagem ecológica ou sistemática”.

O avanço tecnológico, muitas vezes, resolveu os problemas específicos que o homem enfrentava no momento, embora desconsiderasse os efeitos secundários ou nocivos à natureza. O meio ambiente há pouco tempo era considerado como um bem livre, ou seja, as pessoas tinham o direito de agirem conforme suas vontades, fato esse que, historicamente, com a Revolução Industrial causou marcas irreversíveis à natureza, à sociedade de um modo geral. Ribeiro (2011, p15) argumenta que “o ser humano interage, interfere e, ao mesmo tempo, depende do meio ambiente”. Há uma correlação direta, com muitos conhecimentos conquistados com os avanços tecnológicos.

Segundo Ribeiro (2011, p.17), o planeta tornou-se muito dependente após da Revolução Industrial da tecnologia desenvolvida. Ao produzir energia vapor, pela combustão de madeira ou carvão, no início do século XIX, movimentou-se as locomotivas e as máquinas das primeiras indústrias. Após mais duzentos anos, atualmente, extrai-se do petróleo a gasolina, que movem os carros, o diesel, os caminhões, o querosene para os aviões e o gás para a fabricação doméstica. A globalização também foi um dos fatores que influenciou e produziu inúmeras mudanças no panorama mundial nas áreas: econômica, política e cultural.

Além disso, os aspectos do desenvolvimento industrial causaram altíssimos custos para reestabelecimento do meio ambiente. Acarretou também um elemento novo para o ambiente, a poluição, que trouxe para sociedade danos à saúde para coletividade. Vesentini (2000, p. 297) define a palavra poluição ou contaminação como “a qualquer degradação (deterioração,

estrago) das condições ambientais, do hábitat de uma coletividade humana. É uma perda, mesmo relativa, da qualidade de vida em decorrência de mudanças ambientais”. Os elementos químicos existentes no ambiente são os mesmos de sua origem. O que diferenciam são as variadas combinações que os homens estabelecem sobre elas. Verifica-se que a poluição acontece “quando um elemento, ainda que natural, não está em seu lugar natureza” (BOULLET; TORDJMAN e SAINT-MARC, 2004, p.31).

As inovações tecnológicas e científicas sempre visaram ao desenvolvimento dos processos de produção, porém deixaram de lado os efeitos nocivos ao meio ambiente. Os custos ambientais cada vez demonstram mais os aspectos de assimilação à natureza não são adequados. Tais elementos demonstram a incapacidade intervenções humanas ao meio ambiente. Dessa forma, oferecem prejuízos à saúde humana e danos materiais. A caminhada realizada pela humanidade resultou em grandes impactos à natureza, com muitas mudanças

climáticas e outras consequências que, ao longo do tempo, precisam serem revistas. As pegadas ecológicas, isto é, as marcas deixadas pelo homem trouxeram muitos prejuízos para a sua própria vida. Portanto, é necessário buscar novos caminhos em busca da qualidade de vida, melhorando o meio ambiente por meio de um desenvolvimento sustentável.

Ecologia caminhando conjuntamente com a sustentabilidade

Contemporaneamente, a ecologia é uma temática com relevância social nos meios acadêmicos e com grande divulgação por parte das mídias. De acordo com Motta (2001, p. 6), a palavra ecologia possui origem grega “*oikos*”, que significa casa e “*logon*”, estudo. Portanto, em seu sentido etimológico a palavra ecologia pode ser traduzida como o “estudo da casa”, ou genericamente, “o lugar onde se vive”. A partir daí, Motta (2001, p.6,) defini essa área de conhecimento como “uma ciência que estuda as interações entre os organismos e seu

ambiente, pois é o estudo científico da distribuição e abundância dos seres vivos e das interações que determinam suas distribuições”. Assim, a ecologia integra as relações entre os seres vivos e o meio ambiente, ou seja, estuda como os seres humanos convivem no meio ambiente.

A ecologia está intimamente ligada às outras áreas do conhecimento, especialmente, à Economia. Constata-se que os maiores impactos ambientais foram sofridos em países desenvolvidos, uma vez que o modelo de desenvolvimento econômico do capitalismo promove a produção de bens de consumo cada vez mais caros e sofisticados. Entretanto, o meio ambiente não pode ser concebido como um bem livre e, justamente, pelo fato da biosfera ser finita e limitada, reconhece-se que não é possível haver uma produção ilimitada desses bens de consumo.

No século passado, as grandes cidades sofreram a degradação do meio ambiente. Em 1960, Rachel Carson, escreveu o livro “Primavera Silenciosa”, que mudou o paradigma do meio

ambiente. Nesse livro, a autora fez a narrativa de uma fábula para o amanhã, descrevendo uma cidade americana fictícia no futuro, em que com o tempo a vida dos animais e dos homens foram silenciados pelos efeitos da pulverização do DDT (Dicloro-difenil-tricloreto). Esse livro trouxe um alerta sobre a má utilização dos pesticidas e inseticidas no mundo. Criou grandes movimentos sociais nos EUA e novas leis para observar as questões relativas ao meio ambiente. Proporcionou o surgimento de organizações não governamentais (ONGs), que visavam à conservação da natureza, ao término da poluição industrial e ao repensar todos os fatores que influenciam a degradação do meio ambiente.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe outro olhar das ações governamentais ao meio ambiente. Buscou-se a importância de refletir e se conscientizar a respeito das questões ambientais. A partir de 1980, houve um incremento nas pesquisas, dirigidas inclusive para a modificação e modernização dos processos de conscientização da sociedade como um todo. Em função disso, esse

momento tornou-se um marco, pois abriu espaço para uma discussão em torno do tema, o que levou a uma revisão da utopia de que a natureza é finita, não passível de destruição e a de que ação humana não seria prejudicial ao todo o sistema.

A partir daí, urge uma denúncia de que humanidade deveria desenvolver novas tecnologias para redução de poluentes e impactantes, diminuir a emissão de resíduos no meio ambiente e abrandar a poluição. Essa seria uma via possível de atenuar os desperdícios de recursos e de moeda, na tentativa de elaborar recursos eficientes de produção industrial, que ofereçam benefícios para coletividade futura.

Definição de Sustentabilidade e suas fundamentações teóricas

O conceito de sustentabilidade está sendo estudado desde 1971, seus pressupostos é a noção de ecodesenvolvimento. Pautada nos encontros internacionais, ao longo dos tempos tornou-se uma ideia necessária para subsistência. Para Claro; Claro

e Amâncio (2008), o termo é utilizado para designar um conjunto de atividades humanas que têm como objetivo suprir as necessidades atuais dos seres humanos, porém, sem comprometer o futuro das próximas gerações.

Entende-se sustentabilidade socioambiental como o conjunto de ações realizadas pelo homem, visando utilizar-se dos recursos naturais necessários, sem o prejuízo para o planeta. Já o adjetivo socioambiental está relacionado aos problemas relacionados aos processos sociais e aos prejuízos acarretados pela vida em sociedade ao meio ambiente, demonstrando a grande grau de responsabilidade individual de cada um e de falta de respeito pela natureza.

Os primeiros estudos sobre sustentabilidade começaram no campo de ciências ambientais e ecológicas, refletiam as contribuições de diferentes áreas de conhecimento, como Sociologia, Economia, Filosofia, Política e Direito. Embora, segundo Sgarbi et al. (2008), sobretudo a partir dos anos 70, a

problemática desse tema passou a ocupar um destaque nos debates acadêmicos e políticos, aumentando cada vez mais a amplitude da temática devido às emergências e os desastres, que envolvem em sentido amplo o meio ambiente e de desenvolvimento social.

Sustentabilidade está interligada à concepção de desenvolvimento econômico e material, sem agredir o meio ambiental, ou seja, utilizando-se os recursos naturais de forma racional e inteligente para que esses recursos sirvam às próximas gerações. Esse modelo é um parâmetro, que poderá prolongar a existência da humanidade em um mundo finito e findável, estabelecendo-se como um posicionamento filosófico acerca da relação homem e mundo.

O interesse por sustentabilidade, de acordo com Silva (2009), surge no momento, em que os países se conscientizaram em buscar novas formas para a promoção e o crescimento econômico sem destruir o meio ambiente, oferecendo o bem-estar para as futuras gerações.

A partir desse contexto, a sustentabilidade busca discutir as causas que desses prejuízos, que ocasionam à natureza e às causas sociais e ambientais. Rosa (2007) destaca que o termo, mesmo sendo um conceito elaborado na Ecologia, é fruto de um movimento histórico da atualidade que passa a questionar a sociedade industrial e seu modo de desenvolvimento, que tem como suporte um modelo de esgotamento dos recursos naturais.

Ferreira (2003, p. 15) reflete sobre a sustentabilidade e argumenta “numa sociedade sustentável, o progresso é medido pela qualidade de vida (saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo), ao invés do puro consumo material “. Desse modo, o homem precisa ter um comportamento prudente em relação ao meio ambiente, com moderação e por tempo indeterminado. Somente, assim a humanidade conseguirá conhecer as particularidades do planeta para usá-lo por longo

tempo e assegurar a continuidade da sua própria espécie (SHWERGET, 2007).

Segundo Capra (2006), as próximas décadas a sobrevivência da humanidade dependerá da capacidade do ser humano entender os princípios básicos da ecologia e de vivê-los de acordo com a sua fundamentação. O filósofo aborda ainda a importância da “Alfabetização Ecológica” para que todos possam ter as primeiras noções sobre a temática, além de fazer da educação em todos os níveis. Como a figura 1 demonstra, há muita necessidade de se realizar atividades de conscientização sobre o descarte de lixo em locais adequados. A “Alfabetização Ecológica” é um passo para mudanças, como a que é vista em uma das fotos, onde há uma imagem de um globo verde, os logotipos coloridos dos suportes para uma coleta seletiva e uma estrutura racional para o destino dos resíduos, diferentemente da outra imagem, que reflete a situação de globo terrestre mergulhado no lixo.

FIGURA 1 – SUSTENTABILIDADE E O LIXO



FONTE: CASTELLO, 2021

Os homens precisam buscar profundas mudanças no modo de agir e pensar para alcançarem um desenvolvimento social sustentável. Mudanças de comportamentos levariam a um novo paradigma diante da vida. Rever aspectos que envolvem os extremos do modo de vida humano, tais como a forma de consumo, de produzir e como viver em sociedade. Assim, somente a partir disso e com uma perspectiva mais abrangente, haverá um desenvolvimento sustentável, que abarcará uma dimensão cultural e política mais globalizante, envolvendo as instâncias ambiental, tecnológica e

econômica. Com grande valor para atitudes coletivas de pequenas ações individuais, porém geradoras de uma grande unidade. Sobre esse pressuposto, Godinho (2013, p.45) reflete e argumenta:

Consumir de forma consciente é um hábito que deve ser praticado cotidianamente. Porém, ainda falta muito para atingirmos o patamar ideal. (...) As atitudes simples realizadas por indivíduos isolados em suas residências, ou até as grandes mudanças de toda população de uma cidade, garantem a preservação dos recursos para o futuro e a sustentabilidade da vida no planeta.

Para Pereira, Silva e Carbonari (2011, p. 74), uma sociedade sustentável é a que não põe em risco os recursos naturais como: água, solo, vida vegetal e ar, essenciais ao ciclo vital do homem. O desenvolvimento sustentável é o modelo de desenvolvimento que segue esses princípios. Contrapondo ao modelo tradicional de crescimento, que se propõe somente aos aspectos econômicos para a otimização da produção e do consumo.

O conceito de sustentabilidade teve mais representatividade a partir de 1972, quando a Organização Mundial de Nações Unidas (ONU) promoveu os eixos que delineiam a sua concepção de desenvolvimento econômico, qualidade ambiental e equidade na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia). Surge então um documento final desse evento, que foi chamada de Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Human, que apontava para a necessidade de “defender e melhorar o ambiente humano para as atuais e futuras gerações” conjuntamente com a paz e o desenvolvimento-socioeconômico. Como referência, a partir desse destaque, conforme com Pereira, Silva e Carbonari (2011, p.15), iniciou-se grande mobilização no âmbito da ONU e outros países que levou a uma reflexão acerca da difusão de novas ideias relativas à exploração irrestrita dos recursos naturais.

Tutela do meio ambiente – Questões históricas e legais

Como foi abordado anteriormente, o ser humano dominou os recursos naturais desde seus primórdios, transformou a natureza por meio de suas ações. Embora os povos antigos tivessem um respeito maior ao ambiente, pois a natureza era como um símbolo de Deus. Os agricultores trabalhavam na terra com muito cuidado, tal postura ainda é encontrada, atualmente, nas culturas orientais, africanas e indígenas, filosofia que deveria ser resgatada pela humanidade na contemporaneidade para um resgate da vida no planeta.

Em contraponto com o desenvolvimento industrial, que causou muita depreciação ao meio ambiente, o descontrole produtivo acarretou um prejuízo à população. A partir de 1960, grandes movimentos aconteceram mundialmente. No Brasil, foram traduzidas as principais conferências, que demonstravam como as nações ricas e industrializadas modificavam a problemática entre os seres humanos e os recursos naturais, assim como os países em desenvolvimento poderiam modificar suas ações também.

Em 1968, aconteceu a formação do Clube de Roma, na Itália, nesse espaço produziu-se as primeiras discussões sobre o ecodesenvolvimento. O organizador, Aurélio Peccei, industrial italiano, teve a iniciativa de abordar com um grupo de estudiosos, que se juntaram a ele para discutir a complexidade da problemática e seus consequentes desafios para a humanidade. Kruger (2001) explica que esse Clube tinha a formação de cientistas, pedagogos, economistas, humanistas, industriais e funcionários públicos, que debatiam a crise sobre os problemas afetados na natureza e o futuro dos seres humanos.

Esses estudos resultaram em um relatório *The limits to growth* (Os limites do crescimento) com uma proposta de conquista de um equilíbrio global de acordo com os limites do crescimento da população, especialmente, os países em desenvolvimento e as outras questões ambientais. O conteúdo desse relatório discutia as seguintes questões: a degradação do meio ambiente; a

perda de confiança nas instituições; o crescimento urbano descontrolado; a insegurança no emprego; a alienação dos jovens; a rejeição de valores tradicionais; a inflação e as outras rupturas econômicas monetárias (KRUGER, 2001).

O relatório apresentado sobre a discussão proposta no estudo, anteriormente citado, trouxe um impacto na comunidade científica, pois apresentou, de acordo com o padrão de desenvolvimento mundial, um cenário catastrófico para o planeta. Nesse momento, outros relatórios denunciavam também a questão debatida sobre a mudança do padrão de desenvolvimento vigente. Ferreira (2003, p. 35) reitera que:

o ecodesenvolvimento pode ser visto como uma perspectiva sistêmica de análise e intervenção, aberta à harmonização dos aspectos simultaneamente ambientais, sociais, econômicos, culturais e políticos da dinâmica dos sistemas sociais.

Outro movimento global refletiu sobre o tema, foi a primeira Conferência das Nações Unidas, que debateu sobre o Meio Ambiente

Humano, em 1972, na Suécia, em Estocolmo. Diversos movimentos e comissões discutiram a importância da proteção ambiental na Comissão das Nações Unidas e reconheceram a vulnerabilidade ambiental diante do desenvolvimento econômico. Neste momento, criou-se uma tutela jurisdicional ambiental no conteúdo das Constituições (OGO, 2011).

A primeira legislação da Política Nacional do Ambiente – PNMA surgiu em 1981, instituída pela Lei n. 6938/81, que observava o meio ambiente como objeto passível de tutela jurisdicional. A partir dessa legislação, foi criado o Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, que estabeleceu a responsabilidade objetiva do poluidor e os danos causados ao ambiente. Ogo (2011, p. 32) reflete a respeito dessas legislações e mostra o que “significa dizer que, havendo degradação ambiental, seja por culpa ou não do agente causador, este poderá ser penalizado e estará obrigado a compensar ou reparar o dano, pois, neste caso, ele assumiu o risco à vida, e este precede qualquer análise sobre a intenção do

poluidor”. Para esses casos, são elaborados dois princípios: o da prevenção da ocorrência de danos ambientais e do poluidor-pagador na medida em que a reparação do dano deve ser correspondente ao seu impacto nocivo.

Entretanto, nesse momento que, mundialmente, abordavam-se questões do meio ambiente, o Brasil estava em uma etapa antagônica de crescimento econômico de maneira indiscriminada com o lema de diminuição da pobreza com a justificativa para sua ação. Os governantes utilizavam esses argumentos em prol da melhoria das condições da vida da população. Os recursos naturais eram explorados de forma agressiva, denominou-se em “milagre econômico”, fatores que deixaram marcas até o presente momento. Como observa-se na figura 2, o Brasil possuía o lema: “Este é um país que vai para vai pra frente” e, na contramão, havia a construção de uma estrada que destruiu grande parte da Floresta Amazônica, a estrada Transamazônica.

FIGURA 2 - O CONTRASTE DO BRASIL NOS
PRINCÍPIOS DA SUSTENTABILIDADE
SOCIOAMBIENTAL



FONTE: BEZERRA, 2021

Em 1987, foi criada a Comissão Mundial sobre Ambiente e Desenvolvimento – (CMMAD), o seu objetivo era estudar o desenvolvimento econômico associado à proteção ambiental. Apresentada em um relatório “*Our Common Future*” (Nosso futuro comum), documento conhecido como o Relatório *Brundtland*, em que teve origem o termo “desenvolvimento sustentável”. O texto reafirmava, segundo Ogo (2011), a visão crítica do modelo adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas

nações em desenvolvimento, inclusive debateu-se a incompatibilidade entre os valores do desenvolvimento sustentável, os padrões de produção e os hábitos de consumo existentes,

No Brasil, o primeiro marco legislativo foi em 1981 por meio do estabelecimento da Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA, instituída pela Lei n. 6938/81, que reconheceu o meio ambiente como um objeto passível de tutela jurisdicional. A criação do Sistema Nacional do Ambiente – SISNAMA, estabeleceu-se a responsabilidade objetiva do poluidor em reparar o dano causado ao ambiente. A somatória desses movimentos fez, em proteção do meio ambiente, a composição das normas jurídicas do Direito do Ambiente no Brasil. De acordo com Ogo (2011), após a Lei n.7347/85, apontou-se a ação civil pública como instrumento processual de defesa do ambiente.

Na Constituição Federal de 1988, a questão ambiental existe uma abordagem mais ampla e foi a primeira a ser discutida na questão da proteção ambiental em um artigo específico. O artigo 225,

caput, atribui ao meio ambiente “um caráter patrimonial associado à qualidade de vida das pessoas, por intermédio de direito fundamental indisponível: o direito à vida”. Resguarda o meio ambiente como um valor significativo, desse modo, é observado como bem jurídico “*per se*” (autônomo) passível de tutela jurisdicional, “uma vez que deve ser de uso comum do povo, assegurado a todos, indistintamente, para as presentes e futuras gerações (OGO, 2011, p.33).

A constituição traz a atenção com a qualidade e a finitude dos recursos naturais, pois preservação dos processos ecológicos é dever do poder Público. Cabe à avaliação de Impacto Ambiental (AAI) estar atenta ao manejo ecológico das espécies e ecossistemas, a preservação da biodiversidade e da definição de áreas protegidas. Ogo (2011, p. 33) argumenta que “esta abordagem pode refletir um caráter antropocêntrico: a humanidade é revelada como titular de direitos e deveres em relação a qualquer forma de vida que a cerca”. Embora, observa-se que o homem não

É parte da natureza neste caso, e sim uma espécie de “cuidado” do patrimônio natural, devido a visão de tutela. No momento, que os bens naturais se tornam patrimônio público, “o ser humano é corresponsável por sua preservação, devendo utilizá-los de acordo com os parâmetros e regras estabelecidos.

Apesar de que as constituições anteriores a de 1988 não trazerem nenhuma disposição normativa específica sobre a proteção do meio ambiente, o Direito Ambiental se constitucionaliza com a promulgação da Constituição Federal, de 1998, que veio traduzir uma maior segurança jurídico-ambiental para o crescimento do desenvolvimento nacional ao analisar o conceito de sustentabilidade em seu caráter sistemático constitucional, apontando-a como um pilar da ordem econômica e social.

Em 1992, o Brasil foi sede da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNUMAD, no Rio de Janeiro, denominada como ECO 92, que teve participação

de mais de cento e cinquenta países, definindo dois documentos: a Convenção da Biodiversidade e Agenda 21 Global. Os objetivos desses documentos eram subsidiar novas políticas públicas sobre sustentabilidade. Uma postura ética-política para o desenvolvimento sustentável no campo rural e urbano para a produção e consumo consciente.

Todos esses eventos demarcaram a organização de muitos documentos para se desenvolver políticas públicas sobre sustentabilidade. Lastima-se que, após alguns anos, muitas tragédias aconteceram no Brasil, como os desastres ambientais: nas Usinas de minerais da Samarco, na cidade de Mariana (2015), em Brumadinho; nas Usinas da Vale, em Minas Gerais também, destruindo toda uma região florestal e social; além do desmatamento da Floresta Amazônica, que vem destruindo nossas reservas florestais. Como saída e busca de solução para essa problemática caberia às ONGs e outras instâncias ambientais aliam-se às escolas para organizarem um projeto educativo,

que faça campanhas de conscientização da importância da preservação ambiental e como pequenas atitudes de cada um poderá levar à realização de um mundo mais sustentável.

REFERÊNCIAS

5 AÇÕES COOPERATIVAS. **Sustentabilidade Socioambiental**. Disponível em:

<http://www.oseudinheirovalem.com.br>

ARAÚJO, A. K. de. **Mal-estar na sociedade de risco**: um debate interdisciplinar sobre sustentabilidade. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública – Saúde Global e Sustentabilidade – USP, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acesso em: 7 mar. 2021.

AKATU. **O consumidor brasileiro e a sustentabilidade**: Atitudes e Comportamentos frente ao consumo consciente, percepções e expectativas sobre RSE. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.akatu.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ALVARENGA, M. **Metodologia Científica**. Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes: UBC, 2014.

BACON, F. **Novum organum**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, G. de S.; OLIVEIRA, C. T. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, vol. 37, n. 1, seção especial; XI EDEA – Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental, p. 323-325, jan/abr. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.furg.br>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BARBIERI, J. C. et al. **Inovação e sustentabilidade**: novos modelos e proposições. RAE, São Paulo, v.50, nº 2, abr./jun p.146-154, 2010.

BEEGREEN. **Os 5 Rs do lixo zero**. Disponível em: <http://www.casadolixo.com.br>. Acesso em: 5 mar. 2021.

BEZERRA, J. **Milagre Brasileiro**. Disponível em: www.todamateria.com.br. Acesso em: 7 mar. 2021.

BOFF, L. **Fritjof Capra polemiza, no Brasil, sobre sustentabilidade**. Secretaria da Educação do Paraná. 2013. Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BOULET, G.; TORDJMAN, N.; SAINT-MARC, L. **Convivendo com a Ecologia**. UNICEF, São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988, São Paulo: Atlas, 1989 (Manuais de legislação Atlas -1).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Meio Ambiente, Saúde**, Ministério da Educação, Brasília/MEC, 1997.

BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão Participativa e sustentabilidade socioambiental**: um estudo em escolas da rede pública de SOBRAL-CE. 2016. (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SEVERES, Luiz. **Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental**: um estudo com escolas da rede pública de Sobral- CE. Ciências Educação, Bauru, v. 24, n.º 2, p. 395-410, 2018.

BRUMER. **Responsabilidade socioambiental**: Medida efetiva e mais esperada. Disponível em: <http://www.brumer.com.br>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CAVALCANTI, D. C., SÃO PAULO, Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Planejamento Ambiental. **Consumo Sustentável**. São Paulo: SMA/CPLA, 2011.

CAPRA, F. (org.) **Alfabetização Ecológica**. A educação das crianças para o mundo sustentável, Tradução Carmem Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F. **As conexões ocultas** – Ciências para uma vida sustentável. Tradução Marcelo Brandão Cipola, São Paulo: Cultrix.

CARSON, R. **A legacy of Conservation and Sustainability**.1960. Disponível: www.patimes.org. Acesso: 16 mar. 2021.

CASTELLO, I. **Coluna Terra: sustentabilidade e consumo**. Disponível em:

<http://www.agazeta.com.br> . Acesso em: 4 mar. 2021.

CEROVSKY, J. *Recursos didáticos para la educación ambiental*. In: **Tendencias de la Educacion Ambiental**. UNESCO, 1977.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLARO, P. B. de O.; CLARO, D. P; AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **Revista de Administração**, v. 43,

n. 4, 2008. Disponível em: <http://www.revista.usp.br>. Acesso em: 04 fev. 2021.

ÉSTES, C. P. **Mulheres que correm com os lobos** – Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem, Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FERREIRA, L. A. **Formação técnica para o ecodesenvolvimento: uma avaliação do ensino agrícola em Santa Catarina no período 1992-2002-2003**. Tese

(Doutorado em Ciências Humanas – Sociedade e Meio Ambiente) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**, São Paulo: UNESP, 2004.

GERHAT, T. E.; SILVEIRA, D. T. S. **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: UFRG, 2009.

GODINHO, H. **Simple attitudes individual and collective can save planet. Conscious consumption**. Disponível:

www.cbngoiania.com.br/simples-atitude-individuais-e-coletivas-podem.salvar-planeta.

Acesso em 05 mar 2021.

HOJER et al. *Scenarios in reelected tools for environmental systems*. **Journal of Cleaner Production**, vol. 16, p. 1958-1970, 2008. Disponível em: <http://www.dx.doi.org>. Acesso em: 15 fev. 2021.

KLABIN. **Sustentabilidade** – Klabin. Disponível em: <http://www.klabin.com.br>

KRUGER, E. **Uma abordagem sistemática da atual crise ambiental.** **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, vol. 4, 2001 – Paraná. Disponível em: <http://www.revistaufpr.br>. Acesso em: 5 mar. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, R. **Afinal, para que serve educação ambiental e desenvolvimento sustentável**, 2008. Disponível em: nucleodenotica.com.br. Acesso em: 8 fev. 2021.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **Revista RAC**, Curitiba, v. 15, n.º2, p.320-332, mar./abr. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Agenda 21 e Biodiversidade**. Caderno de Debate Agenda 21 e Sustentabilidade. 1992. Disponível em: <http://www.antigo.mma.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MOTTA, M. E. V. et al. **Análise da Contabilidade Ambiental com Enfoque em Gestão Ambiental e Sustentabilidade na Empresa Petrobrás**. XV

Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação em Administração, UCS 2014. Disponível: www.ucs.br. Acesso: 04 mar. 2021.

NORO, G. B. et al. **Educação Socioambiental na Universidade**: A percepção dos Acadêmicos do curso de Administração. Disponível em: <http://www.aedb.br>. Acesso em: 5 mar. 2021.

PACOAL, R. Como economizar água na escola, **Revista Nova Escola Gestão**. 01 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.org.br>. Acesso:

PEREIRA, A. B. **Aprendendo ecologia através da Educação Ambiental**, Porto Alegre: Sagra/De Luzzatto, 1993.

PEREIRA, A. C.; SILVA, G. Z. da; CARBONARI, M. E. E. **Sustentabilidade na prática**: fundamentos, experiências e habilidades. Valinhos: Anhanguera, 2011.

PEREIRA, G. M. de C. et al. **Sustentabilidade socioambiental**: um estudo bibliométrico da evolução do conceito de área de gestão de operação. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 6 fev. 2021.

POLONIA, A. C.; ALVES, L. Ações de Educação em saúde: repensando paradigmas. In: DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (org.)

Adolescentes pensando juntos, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.bdm.unb.br/bitstream>. Acesso em: 4 mar. 2021.

PRZBYSZ, M. **A agenda 21 no Cotidiano Escolar**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnologia Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em: 26 fev. 2021.

OGO, L. P. dos S. Tutela do ambiente: uma breve reflexão jurídica. In: RIBEIRO, Renato (org.). **Sustentar a vida**, São Paulo: Paulinas, 2011.

OTTAMAN, J. A.: **Marketing verde: Desafios e Oportunidades para a nova era do marketing**. São Paulo: Makron Books, 1994.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica – Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**, São Paulo: Siciliano, 2002.

RIBEIRO, R. (org.). **Sustentar a vida**, Paulinas: São Paulo, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Declaração Universal dos Direitos da Água**, 1992. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ROOS, A.; BECKER, L. S. Educação Ambiental e Sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação, Comércio Internacional de Educação Ambiental**, 2012, Panambi, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 9 fev. 2021.

ROSA, A. **Rede de governança ambiental na cidade de Curitiba e o papel das tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação de mestrado. Gestão Urbana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

SALLES, F. do R.; FERNANDES, U.; LIMONT, M. Capital social e sustentabilidade: uma relação intrínseca. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, vol. 42, Paraná. Disponível em: <http://www.revistaufpr>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). **Agenda 21 Escolar** – Implantação. Texto impresso para circulação interna, 2014.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). **Agenda 30 os objetivos do desenvolvimento sustentável**. 2020. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade>; Acesso em: 4 fev. 2021.

SCHMIEDER, A. A. **Natureleza y principios generals de la educación ambiental**: fines e objetivos. In: Tendências de la educación ambiental. UNESCO, 1977.

SCHWEIGERT, L. R.. **Plano diretor e sustentabilidade ambiental da cidade.** Dissertação de mestrado. Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

SGARBI, V.S et al. **Os Jargões da Sustentabilidade:** uma Discussão a partir da Produção Científica Nacional, São Paulo: Athene/Engema, 2008.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação.** 4ª ed. Florianópolis. UFSC, 2005.

SILVA, D. da, C. C. Sustentabilidade Corporativa. In: **Anais VI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** - SEGET, Resende, RJ, 2009.

STRONG, M.; GORBACHEV, M. **Carta da Terra.** UMAPAZ: São Paulo, 2009.

TRICARD, J. **Géographic/Écologie.** Hérodote, Paris, François Maspero, nº 26, out. 1982.

VESENTIN, J. William. **Sociedade e Espaço,** São Paulo: Ática, 2000.

VILELA, M. **Carta da Terra.** Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura da Paz. San José/Costa Rica, 2007.

TAMÁS JUNIOR, M. Água para toda a vida. In: RIBEIRO, R. **Sustentar a vida.** São

Paulo: Paulinas, 2011

ZEPHONE, R. M. O. **Educação Ambiental**: teoria e práticas escolares. Araraquara:

JM, 1999.

RESGATANDO OS ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO JOGO COMO FENÔMENO CULTURAL

Anderson Carlos do Nascimento

Este capítulo, inicialmente, tenta estabelecer relação entre jogo e trabalho e em seguida partir para uma análise histórica do fenômeno estudado, para posteriormente apresentá-lo conforme as leituras e análises levantadas no campo teórico investigativo.

Para entender o fenômeno do jogo em sua totalidade, compreende-se ser necessário tecer antes uma análise inicial entre as categorias *jogo* e *trabalho*. Versando sobre o trabalho Fonseca (2007, p.1) assinala que este “[...] nas suas formas hoje consideradas tem uma história e que a nossa história atual está intimamente relacionada ao trabalho. Podemos, inclusive, afirmar que só há história por

causa do trabalho [...]”. Isto implica dizer que o trabalho possui uma dimensão ontológica⁶⁹.

Segundo Marx (2002), a categoria fundamental que determina o ser social é o trabalho, compreendido por ele como sendo,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

Nesse sentido, pode-se dizer com Marx que a natureza determina o comportamento dos animais, mas o homem através do trabalho é capaz de dominar esta natureza modificando-a a partir de suas necessidades e de acordo com suas possibilidades.

⁶⁹ Ou seja, que o trabalho encontra-se enraizado na existência dos homens, de tal maneira que sem ele nem homens nem história existiriam.

O trabalho tornou-se assim uma condição de existência do homem.

Para o Coletivo de Autores (1992) quando o trabalho foi iniciado buscava responder a questões relacionadas à sobrevivência, como fica claro nestas palavras:

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir sua sobrevivência (op. cit., p. 39).

O trabalho é uma forma de o homem ser livre. Entretanto, este assumiu características diferentes no decorrer de sua evolução. Com o surgimento do capitalismo, que se dá especificamente durante a Idade Moderna e que chega ao seu desenvolvimento completo com as implementações tecnológicas da Revolução Industrial, o trabalhador não se reconhece mais no produto de seu trabalho. Marx (2002) define

o capitalismo como um determinado modo de produção de mercadorias, mercadorias estas que têm a finalidade de serem trocadas e não a de serem usadas. Silva (2003, p. 54), analisando a concepção marxista acerca do trabalho, compreende esta categoria de forma ambígua, por ela conseguir representar

[...] por um lado sacrifício, peso, fadiga, e, por outro, fonte de libertação, criação e recriação da natureza. O trabalho pode oprimir e alienar, mas, ao mesmo tempo, vir a ser uma atividade com possibilidade universal de riqueza e fonte de emancipação da condição humana, de criação e recriação do homem e da natureza.

Em seus estudos Libâneo (1994) apresenta com relação ao trabalho e suas implicações que:

Desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travam relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência. Essas relações vão passando por transformações, criando novas necessidades, novas formas de organização de trabalho [...]. Na história da sociedade, nem

sempre houve uma distribuição por igual dos produtos do trabalho, tanto materiais quanto espirituais. Com isso, vai surgindo nas relações sociais a desigualdade econômica e de classe. Nas formas primitivas de relações sociais, os indivíduos têm igual usufruto do trabalho comum. Entretanto, nas etapas seguintes da história da sociedade, cada vez mais se acentua a distribuição desigual dos indivíduos em distintas atividades, bem como do produto dessas atividades. A divisão do trabalho vai fazendo com que os indivíduos passem ocupar diferentes lugares na atividade produtiva” (op. cit., p. 19).

O capitalismo, a partir de uma nova divisão de trabalho, se apropria dos meios produtivos, da ciência e da cultura afetando, inclusive, a educação e a formação dos indivíduos. O ensino escolar desde sua criação já foi visto como um instrumento de dominação ideológica visando a consolidação e a manutenção do *status quo* da classe no poder e a qualificação da força de trabalho necessária para atender as demandas da produção. Assim, de acordo com os estudos de Marx & Engels (1992, p. 6) o sistema de ensino é entendido

[...] como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e reprodutivo.

Oliver (2003, p. 18) afirma que “o papel ideológico da escola seria, então, o de dar continuidade à transmissão dos valores hegemônicos, favorecendo o processo que poderíamos chamar de “conformação social”.

Libâneo em referência ao capitalismo consegue destacar que:

As relações sociais no capitalismo, são assim, fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, onde capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção. A classe social proprietária dos meios de produção retira seus lucros da exploração do trabalho da classe trabalhadora. Esta, à qual pertencem cerca de 70% da população brasileira, é obrigada a trocar sua capacidade de trabalho por um salário que não cobre suas

necessidades vitais e fica privada, também, da satisfação de suas necessidades espirituais e culturais (1994, p. 19-20).

Este mesmo autor em seus estudos relata que “a desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura, à educação” (op. cit., p. 20).

Mas, o que isso tem haver com jogo? Ora, se toda uma prática constitui-se em trabalho, concomitantemente, o jogo também o é. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 39) é considerado trabalho os “[...] diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta”. Assim, é através do trabalho que o homem vem transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.

Entretanto, nesta sociedade capitalista, onde tudo está centrado na produção e no consumo, não

há espaço para o tempo livre, para se permitir fazer o que se tem vontade. *Porque tempo é dinheiro*, como se costuma ouvir. Assim, dentro deste modo de produção o homem que joga, brinca e se diverte, está sendo rapidamente substituído por um outro que consome. Marx & Engels (1992), advertem que a diferença entre tempo livre e tempo de trabalho aumenta à medida que a manufatura passa a ocupar todos os espaços de produção. Bregolato (2005, p. 72) entende que “a entrega do adulto ao lúdico é restrita, como se sua espiritualidade estivesse um tanto inerente. Isto porque já está envolvida pelos valores atuais voltados para as atividades produtivas econômicas, que tem como meta um definir futuro que não é peculiar do jogo”.

Para Ariès (1981, p. 94), houve um período em que o trabalho não era tão valorizado, o autor relata que

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto o tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro

lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, mas esse papel social aparecia melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais.

Enquanto a palavra trabalho nasce do latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura, a palavra jogo origina-se do termo latino *ludus* que significa diversão, brincadeira. Assim, *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, são muitas vezes utilizados como sinônimos. Japiassu (2007) chama atenção a essa questão quando relata que tanto a palavra *jogo* quanto *brinquedo* -considerados termos polissêmicos - estão sendo usadas sem distinção para designar objetos utilizados pelas crianças para brincar, determinados tipos de jogos, além da própria ação de brincar. Marcellino (2003, p. 12) também admite essas imprecisões dos termos quando exemplifica a possibilidade “[...] de uma única palavra “brinquedo”, designar tanto o objeto quanto a ação de brincar”. Este mesmo autor ainda acrescenta que

apesar da existência de tantos termos com essas imprecisões é o entendimento do jogo que vem exigindo maior atenção por parte dos filósofos em suas pesquisas (MARCELLINO, 2003).

O jogo acompanhou a evolução histórica fazendo-se presente em todas as civilizações. Muitos dos jogos e brincadeiras realizadas atualmente já eram praticados há milhares de anos. Diz-se isto com base em referências históricas e arqueológicas que deixam clara a presença de jogos e brincadeiras em civilizações antigas como os fenícios, chineses, egípcios e gregos. E que apesar de serem culturas distintas e distantes, suas práticas se davam de forma semelhante (BARRETO, 2007).

Kishimoto (1999) versando sobre esta questão exemplifica a amarelinha, empinar pipa e jogar pedrinhas como brincadeiras vivenciadas pelos povos antigos da Grécia, inclusive alguns destes jogos ainda conseguem preservar as mesmas características. Para Costa (2007) ninguém responde com certeza de onde vêm as brincadeiras. Homero fala de jogos infantis na “Odisséia”. Em túmulos de crianças do século 4 a.C., na Grécia,

foram encontradas bonecas. Mas é impossível dar a palavra final sobre a origem de uma brincadeira, pois ela ganha variantes e se transforma no tempo e no espaço.

Pelo fato de se tratarem de atividades muito antigas e por serem, durante muito tempo, transmitidas de forma oral, tais práticas perdem-se na história no que diz respeito a autores e nacionalidades de origem, tornando-se uma manifestação com características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Kishimoto (1999) essas características atribuídas ao jogo e às brincadeiras tendem a tornar imprecisa a origem destas atividades. A peteca é um caso de imprecisão, segundo alguns pesquisadores, a peteca, que em tupi significa "bater", é um brinquedo de origem indígena brasileira. Outros, porém, afirmam que a peteca seria oriunda de países como China, Japão e Coréia, há mais de dois mil anos, encontrando similares inclusive na Grécia clássica.

Kishimoto (op. cit., p. 38) ainda afirma que “não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos”.

Em suas origens o brinquedo era compartilhado tanto por adultos quanto por crianças e não havia a separação de brinquedos por sexo, tanto meninos como meninas participavam das mesmas atividades lúdicas como brincar de boneca, inclusive ambos usavam os mesmos trajes – o vestido (Ariès, 1981).

Segundo Ariès, a infância inexistia, não sendo reconhecida pela sociedade como categoria diferenciada do gênero humano. Para o autor “[...] no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos” (op. cit. p. 88). Assim, adultos, jovens e crianças se misturavam em toda a atividade social,

ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. Nesse raciocínio, existia uma forte relação entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira. Entretanto, como o autor propõe:

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repertório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (op. cit., p. 89).

Ariès ainda destaca que “partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das *classes sociais superiores*⁷⁰, e, simultaneamente, sua

⁷⁰ O termo *classes sociais superiores*, utilizado pelo autor neste contexto, se refere à burguesia.

sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes” (op. cit., p. 124).

A tela de Pieter Bruegel *Jogos Infantis*⁷¹ de 1560, apresentada a seguir, retrata como eram realizados os jogos infantis em sua época, considerando que o pintor gostava de retratar coisas do seu cotidiano. Em sua obra é possível perceber que já existe uma separação do que é jogo de criança e de adulto, tendo em vista a visualização de aproximadamente 250 crianças realizando 84 tipos de brincadeiras e jogos já em 1560. Os especialistas acreditam que Bruegel pode ter colocado, nas suas pinturas algumas mensagens secretas. Como é o caso desta tela, onde através das brincadeiras de criança o artista faz uma crítica tanto aos líderes do governo quanto da Igreja que agiam como crianças por não levarem seu trabalho a sério.

⁷¹ Tela de óleo sobre painel de madeira, do ano de 1560, com 118 x 160,9 cm. Esta obra encontra-se no Museu de História da Arte, Viena. Disponível em: www.whart2do.blogspot.com.br



Fig. 1 - "Jogos Infantis" do artista Bruegel, 1560.

Entretanto, nas sociedades indígenas ainda se mantém a idéia de não haver essa distinção formal entre adultos e crianças. A criança indígena representa o adulto em suas atividades desde muito cedo, a caça e a domesticação de pequenos animais fazem parte do seu dia-a-dia. As atividades realizadas pelas crianças não diferem muito das realizadas pelos adultos, estas sofrem apenas pequenas adaptações, tendo em vista as suas possibilidades físicas. Com isto, a tribo visa formar pequenos curumins em verdadeiros adultos, pelo fato dessa preparação social que a cultura desses

povos se faz mais forte que outras culturas. Segundo Kishimoto (1999, p. 15) se para um “[...] observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária a subsistência da tribo”.



Fig. 2 - Menino Juruna com arco e flecha⁷².

Mediante o exposto, a tarefa que aqui se apresenta não parece fácil: escrever uma monografia de conclusão de curso sobre um tema tão fascinante

⁷² Disponível em www..terrabrasileira.net

e complexo, que ao mesmo tempo consegue ser um universo tão bem compreendido pelas crianças. Nesse sentido, surge a seguinte inquietação: *o que é jogo?* Toma-se como teoria de base para discutir e analisar o assunto às contribuições de Huizinga (1996), Vygotsky (1998), Coletivo de Autores (1992), Ariès (1981), Brougère (1997), Kishimoto (1999), tendo em vista que estes autores teceram considerações extremamente ricas acerca do jogo.

Huizinga (1996) oferece grandes subsídios para discussão deste fenômeno cultural e possui forte influência nos trabalhos direcionados ao tema. Em sua obra *Homo Ludens*, que é considerada uma das mais importantes obras na Filosofia da História no século XX, conforme apontam Eco (1985) e Lisboa (1991) apud Alves & Gnoato (2003, p. 114). Segundo Huizinga (1996), o jogo é tão essencial quanto o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*). Portanto, a denominação *Homo Ludens*, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Para Camargo (1998), sob o ponto de vista da ontogênese⁷³ o *homo faber* emerge do *homo ludens*. Entretanto, o autor considera que tendo por base a filogênese⁷⁴, o homem, desde os primórdios, realizava ações próprias do *homo faber*, entre estas ações estão o ato de colher alimentos e de construir abrigos para se defender de animais e se proteger do sol e chuvas. E desde então, como coloca Camargo, o homem vem evoluindo na sua capacidade *faber* enquanto atrofia a sua capacidade *ludens*.

O jogo, segundo Huizinga (1996), é apresentado como criador de cultura, ou seja, a cultura não nasce *do* jogo, mas *no* jogo. Pois, “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana, mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (p. 03).

⁷³ Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução.

⁷⁴ Evolução das unidades taxonômicas; história evolucionária das espécies.

Com estas palavras o autor torna claro que o jogo antecede a cultura e independe da racionalidade humana para existir, pois mesmo os animais podem brincar. *Mas afinal, qual a definição de jogo em Huizinga (op.cit.)? Segundo ele, o jogo “[...] é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”* (p. 10). Dentro deste viés o autor expressa a noção deste fenômeno, que pode ser bem definida nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (op.cit., p. 33).

Esta é talvez a definição que melhor represente a amplitude da palavra *jogo* por englobar a multiplicidade de suas manifestações concretas, expressando desde os jogos praticados pelos animais, crianças e até os realizados por adultos. O autor toma o jogo em sua dimensão cultural e não

biológica, estudando-o do ponto de vista histórico, não científico.

Huizinga (op.cit.) apresenta ainda sua convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Nesse sentido, o autor defende a idéia de jogo como elemento “da” cultura, e não “na” cultura. Isto porque não basta definir o lugar do jogo entre todas as suas manifestações culturais, para ele é necessário analisar e determinar até que ponto a própria cultura absorve o caráter lúdico do jogo, integrando o seu conceito no de cultura.

De acordo com Huizinga (op.cit.) pouco a pouco o jogo adquiriu o sentido sagrado. O autor coloca que nesta relação “a identificação platônica entre jogo e o sagrado não desqualifica este último, reduzindo-o ao jogo, mas, pelo contrário, equivale a exaltar o primeiro, elevando-o às mais altas regiões do espírito” (op cit, p. 23). Este autor considera que “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (op. cit., p. 4). É como se na verdade

existisse um impulso natural que leva o indivíduo a jogar, brincar.

Para ele o jogo apresenta as seguintes características:

- *Ser livre, de ser ele próprio liberdade.* O jogo deve constituir-se prioritariamente de uma atividade voluntária, pois se imposta deixa de sê-lo tornando-se trabalho ou ensino. O jogo deve apresentar uma intensão lúdica e um fim em si mesmo, sendo de natureza improdutiva;

- *Nega a vida corrente, a vida real.* Em outras palavras, é como se por alguns instantes o jogador fosse transportado para uma esfera diferente do mundo real, para um mundo do faz-de-conta;

- *O isolamento e a limitação.* Todo jogo ocorre dentro de certos limites temporais e espaciais;

- *É um fenômeno cultural.* Porque mesmo depois de seu fim este é conservado na memória e ao ser transmitido torna-se tradição;

- *Cria ordem e é ordem.* O jogo é capaz de introduzir certa perfeição dentro da realidade em que se joga, ainda que uma perfeição passageira;

- *É elemento de tensão.* Pois o jogo é algo muito improvável, tem de ser vivido até o fim para se conhecer seus resultados. Provoca incertezas que é uma característica presente em toda conduta lúdica.

No que concerne seu caráter improdutivo Carvalho (2003, p. 91) coloca que jogo pode ser considerado como “[...] uma atividade que não gera riqueza ou bens. Durante a própria dinâmica do jogo e entre os jogadores envolvidos pode haver situações nas quais o jogador assume o papel de “proprietário” de algo que foi conseguido, mas ao ser finalizado o jogo e sua condição retorna à inicial”.

Huizinga (1996, p. 16) ainda consegue estabelecer aquilo que ele chama de um resumo das características formais do jogo, considerando-o como

[...] uma atividade livre, conseqüentemente tomada como “não-séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e

temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Bregolato (2005) parece concordar com as características colocadas por Huizinga (1996) quando assinala que no jogo:

Eles decidem suas atitudes, se aventuram em arriscar, repetem o gesto o quando querem, mudam de local, criam e modificam as regras, enfim, o jogo é renovado para ser vivido mais uma vez e outra vez. Se tem um material, seu significado é aquele que quem brinca quer, se não tem, simplesmente imagina-se que ele existe como se fosse real. A liderança é concedida ao grupo ou pelo grupo, não é determinada, acontece naturalmente. O número de participantes depende de quantos estão presentes (p. 72).

Kishimoto (1999) citando Christie (1991) também aponta algumas características do jogo:

- não-literalidade – são as brincadeiras que se caracterizam num quadro onde a realidade interna predomina sobre a externa, em que não se usa o sentido literal das coisas;
- efeito positivo – no jogo está sempre presente o riso, a alegria, o prazer que trazem efeitos positivos a seus praticantes;

- flexibilidade – a ausência da pressão cria um ambiente ideal para a solução de problemas;
- prioridade do processo de brincar – quando se joga o centro é a atividade sem se preocupar com seus resultados e efeitos;
- livre escolha – só pode ser considerado jogo aquilo que é escolhido livremente;
- controle interno – são os próprios jogadores que organizam o jogo.

Segundo Tavares (2006) os jogos podem ser sistematizados em três categorias: jogos de salão, jogos populares e jogos esportivos. Nesse sentido, entende-se por *jogos de salão* aqueles que exigem menos movimentação corporal por parte dos jogadores. Geralmente são realizados em pequenos espaços, usando-se de tabuleiros e pequenas peças para a representação de seus jogadores. Na antiguidade seus próprios jogadores os confeccionavam, mas, atualmente se caracterizam por jogos industrializados. Estes jogos apresentam regras pré-determinadas.

Os *jogos populares*, que são também chamados de *jogos de rua* caracterizam-se por jogos

que não apresentam regras estáticas, considerando que seus elementos podem ser alterados a qualquer momento por seus participantes. Esses jogos também não exigem recursos materiais sofisticados e nem em grandes quantidades. Outra característica marcante dos jogos populares é que este apresenta suas raízes, como o próprio nome já sugere, na cultura popular.

E por último têm-se os *jogos esportivos* sendo aqueles que assumem características do esporte, apresentando regras bem definidas, padronizadas e institucionalizadas por entidades encarregadas.

Freire, entretanto, em sua obra *Educação de Corpo Inteiro* (1991), apresenta a categorização do jogo, segundo Piaget, como jogo de exercício, de símbolos e de regras. Entende-se como jogo de exercício aquele onde a ação motora se constitui como atividade central. O jogo simbólico caracteriza-se pela possibilidade de se realizar tudo através do fazer-de-conta. E o jogo de regras considerado a forma mais evoluída de jogo, porque este se apresenta com regras e é marcado pela cooperação.

Visando contribuir ainda com a definição de jogo o Coletivo de Autores (1992, p. 65-6), apresenta-o como sendo “[...] uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade presente”. Este conceito pode ser considerado uma extensão da característica do jogo, apresentada por Huizinga, que admite a possibilidade deste fenômeno criar ordem, de tentar mudar o imperfeito. Tornando perfeito, ainda que apenas imaginariamente e de forma passageira, o mundo em que este se desenvolve.

Estes autores também trazem expresso as contribuições do jogo para o desenvolvimento da criança, pois “quando uma criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência” (1992, p. 66).

Silva (2003, p. 58) cita que estudiosos do jogo como Winnicott, Wallon, Vygotsky, Piaget, Huizinga e Chateau o consideram como “[...] uma atividade vital para a criança e um dos elementos

preponderantes do universo infantil, tão importante para humanização da criança, quanto o trabalho produtivo o é para o trabalhador adulto”.

Acredita-se na importância da presença efetiva do jogo na escola, com identidade própria, pelo fato deste possibilitar avanços. Talvez seja o reconhecimento disto que tem levado professores de diversas disciplinas à utilização deste como método para ensinar seus conteúdos, já que o brincar torna tudo mais atraente, o que vem facilitar a aprendizagem.

Versando sobre estas questões Vygotsky (1998) propõe um paralelo entre o jogo e a instituição escolar, no qual criam uma “zona proximal de desenvolvimento”, definida como:

[...] 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 elaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

O referido autor afirma que em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimento socialmente disponíveis que passará a internalizar. No jogo a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores, de modo que se pode dizer que o jogo antecipa o desenvolvimento. Com ele a criança começa a adquirir motivação, habilidades e atitudes necessárias para sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de companheiros de mesma idade e mais velhos.

Para o autor o jogo ainda contém “todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (op. cit., p. 135). E constitui-se também numa contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que no jogo ocorre uma representação do significado.

A reflexão que deve ser feita é para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, tanto a escola quanto o professor devem conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam

em ação. Assim, se as necessidades e incentivos da criança forem ignorados “[...] nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (op. cit., p. 121-2).

Constata-se, ademais, que ao negligenciar essa atitude o professor e a escola, negam a possibilidade de construção da identidade do jogo no âmbito escolar, concorrendo para manutenção do “[...] pensamento meramente empírico que se materializa através do conceptualismo, sensualismo e associacionismo. Forma de pensamento que, aliás, via de PCN's, é plenamente estimulado pelas orientações legais” (ESCOBAR, 1999b, p. 7).

Corroborando com o pensamento de Vygotsky (1998) a respeito da contribuição do jogo no desenvolvimento do indivíduo, o Coletivo de Autores (1992, p. 66) acrescenta que o mesmo deve ser entendido “[...] como ‘*fator de desenvolvimento*’ (grifo meu) por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações

reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê”.

Retomando a questão inicial sobre *o que é jogo?* Kishimoto (1999) relata que a palavra jogo pode ser entendida de diversas formas e relacionada a jogos políticos, esportivos, de mesa, de crianças, de animais, entre tantos outros. Essa variedade comprova sua complexidade. E mais, dependendo do local e época o jogo pode assumir significações distintas. Diz isto, porque inicialmente, este, era visto como algo inútil e coisa não-séria. Porém, tempos depois, este apreceu como algo sério e destinado a educar. Portanto, a autora acredita que é difícil estabelecer um conceito de jogo que envolva a multiplicidade de suas manifestações concretas, pois “uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas dependendo do significado a ela atribuído” (op. cit., p. 15).

A autora busca em outros autores alguma indicação do que seria jogo. Segundo Henriot (1989) *apud* Kishimoto (1999, p. 35) pode-se chamar jogo “[...] todo o processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de

esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário”. Sendo assim, uma atividade só pode ser considerada jogo quando o sujeito tiver consciência de que está jogando e o faz livremente. E para Piaget citado também por Kishimoto (op. cit., p. 32) o jogo pode ser entendido como “[...] conduta livre, espontânea que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá”. Finalmente, esta autora coloca sua visão de jogo entendendo que por este

“[...] ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. [...] No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (op. cit., p. 24-5).

Em Carvalho (2003, p. 87) citando Caillois (1990) pode-se encontrar a seguinte definição de jogo:

Uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Nele o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, silêncio, recolhimento, solidão ociosa por uma atividade mais fecunda. O jogo é essencialmente uma ocupação separada do resto da existência e é realizado em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar.

Para Brougère (1997) a característica de liberdade também é considerada um fator preponderante para que haja jogo. Nas palavras, a seguir, o referido autor entende jogo como forma de

[...] entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. [...] é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira (p. 17).

Ou ainda, pode-se entender o significado de jogo, conforme indica Brougère como “[...] uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que se apresentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana” (op. cit., p. 99-100). O mesmo autor informa ainda que o jogo “[...] se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (op. cit., p. 61). Pois o jogo é dotado de “[...] um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura” (op. cit., p. 08). E mais, o autor defende que “[...] é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (op. cit., p. 07).

Brougère (1997) ainda destaca que o jogo se exprime através de um conjunto de regras que constroem o universo lúdico, entretanto, a

[...] regra não é lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam. Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa decisão é questionada (op. cit., p. 101).

Nesse sentido Brougère defende que “na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha” (op. cit., p. 103). Ou seja, é necessária uma certa ordem dentro do jogo, para que todos tenham o poder de escolha a partir de decisões tomadas e aceitas conjuntamente entre os jogadores. Assim, o jogo aparece como “[...] um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem

um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros” (op. cit., p. 100-1).

Depois da explanação acerca do entendimento de jogo na visão dos estudiosos selecionados neste trabalho pode-se dizer que apesar de cada um apresentar uma forma própria de conceituar e classificar o fenômeno estudado, os autores não se excluem mesmo que haja diferenças terminológicas. Entretanto, pode-se determinar como incompleta e inadequada a definição fornecida por Ferreira (2001, p. 408) que expressa jogo enquanto “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem perda ou ganho, passatempo”.

No capítulo que segue, tomando como base o entendimento de jogo, aprofundado ainda neste capítulo, propõe-se uma análise mais específica deste fenômeno no contexto escolar, à luz do materialismo dialético, a partir do que foi observado e constatado na fase de coleta dos dados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro M. P.; GNOATO, Gilberto. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na

década de 1960. In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá-Pr, v. 8, n. 1, p. 111-7, jan./jun., 2003.

ARIÈS, Philippe . *História Social da Criança e da Família*. 2ºed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, André Valente de Barros. *Jogos (Cooperativos) e Sociedade*. Disponível em: <http://www.cooperando.com.br/artigosconvidados1.htm>. Acesso em: 22 de maio de 2007 às 13:20h.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura Corporal do jogo*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 2ºed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Luis Octávio de Lima. *Educação para o Lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. A Atividade Lúdica no Processo Terapêutico. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Mônica Rodrigues da. *Você sabe quem foi que inventou a maria-cadeira?* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>. Acesso em: 01 de junho de 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cultura Corporal e Cultura do Corpo*: dois conceitos opostos. Recife, 1999a. (mimeo).

_____. *Formação Profissional: qual a perspectiva?* In: XX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física - ENEEF. Recife, 1999b. (mimeo)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XX: O minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. *O jogo como recurso metodológico na construção do conhecimento: uma experiência possível*. Recife: 1998 (Monografia de Especialização em Educação Física Escolar).

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. In: *Revista Educação e Sociedade*. n 27, p.122-40, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivanir Catarina (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Fábio César da. *O trabalho é histórico e a história é história por causa do trabalho*. Disponível em: <http://www.fundeg.br/revista/fabio1.htm>. Acessado em 07 de junho de 2007.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *O faz-de-conta e a criança pré-escolar*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/o_faz_de_conta.asp?f_id_artigo=89. Acesso em 27 de julho de 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFÈBVRE, Henri. *Lógica Formal, Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Aspectos teóricos da Ludicidade. In: *IX Conferência Internacional de Ludotecas*. Caderno de Resumos da 9ª Conferência Internacional de Ludotecas. Lisboa-Portugal : ITLA e Instituto da Criança, 2002. v. 1. p. 21-21.

MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política*. 20^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Textos sobre educação e ensino*. 2^a ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e ... “mente”*. Bases para a renovação e transformação da educação física. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVER, Giovanina de Freitas. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SÁ, Kátia Oliver de. *Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil*. Salvador: 2003 (dissertação de mestrado).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, Maurício Roberto da. Sonhos de Criança: trabalho ou lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TAVARES, Marcelo. *O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física*. Recife: EDUPE, 2003.

_____. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física. In: TAVARES, Marcelo (org); et all. *Prática Pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: Edupe, 2006.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para prática pedagógica da educação física na escola. In: TAVARES, Marcelo (org); et all. *Prática Pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: Edupe, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARJAL, Elisabeth. Para além da grade curricular. *Revista Educação e Debate*. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Ano1, n 1, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins, 1998.

A CONCEPÇÃO DE LEITURA PRESENTE NO LIVRO *CORAÇÃO DE TINTA*

Antonia Cidiane Braga Bernardino

A leitura do mundo precede
sempre a leitura da palavra e a
leitura desta implica a
continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire

O ato de ler é uma questão que vai além do que se pode decodificar da escrita. Pode ser desde a leitura de um “olhar” uma placa de trânsito às diversas formas do ser humano encontrar sentido por meio de significantes. A autora Maria Helena Martins (1986: 07) evidência bem esse fato sobre a leitura: *Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém decifrar palavras para acontecer à leitura?*

A escritora avança ao tratar do conhecimento prévio, mesmo que inconsciente, que o sujeito carrega consigo:

De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim. Podemos dizer que afinal lemos o 'vaso' ou o 'cinzeiro'. Tudo ocorreu talvez de modo casual, sem intenção consciente, mas porque houve uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Isso pode acontecer também com relação a pessoas com quem convivemos ambientes e situações cotidianas, causando um impacto, uma surpresa, até uma revelação. Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderam a algo para o que já estavam potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis (MARTINS: 1986: 09).

Nesse sentido, quando o indivíduo faz uma leitura da escrita, assim como de códigos não verbais, não restringe aos seus conhecimentos do próprio código. A leitura é considerada uma

revelação e conexão entre o indivíduo e o mundo. Ler é aquilo que vê, que sente, que se pode conectar ao mundo, segundo o contexto pessoal, espaço e tempo.

Para o ato de ler, então, é necessário que ocorra a *interação das condições interiores (subjetivas) e das exteriores (objetivas)*. *Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura* (MARTINS: 1986: 21).

Em convergência, Cavallo e Chartier (1998) afirmam que um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação, e que todos aqueles que leem o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada comunidade de leitores existem diferentes maneiras de ler e interpretações diferenciadas. Por isso, de acordo com esses estudiosos, é possível fazer um estudo histórico da evolução da leitura e das diversas formas de ler e de se interpretar um texto. É possível descrever a relação estabelecida entre o leitor e texto com base nas diferentes interpretações, que dependem do contexto social, político e cultural do leitor.

É pertinente ao assunto, em estudo, destacar que essa relação supracitada, entre a escrita e o leitor, se deu em função do lugar que a leitura vem ocupando na sociedade. Pode-se afirmar que a esse lugar da leitura vem se tornando cada vez mais amplo e democrático dentro do seu contexto histórico. Visto, hoje, as bibliotecas públicas e projetos de fomento à leitura.

Se a leitura sempre foi considerada hábito exclusivo das classes privilegiadas, dando origem às bibliotecas particulares, símbolo de uma sociedade culta, desde a Antiguidade grega a escrita é colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto, cuja leitura era feita em voz alta.

A partir do surgimento do *codex*, um livro com páginas, que substitui o rolo, ocorre transformação do livro quanto a novas práticas leitoras. Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras. Com o *codex*, na Alta Idade Média, surge a maneira silenciosa de ler,

sobretudo textos religiosos que exigiam uma leitura meditativa.

De acordo com Cavallo e Chartier (1998: 15), no período helenístico, a leitura tornou-se um ato íntimo e silencioso que representava a mudança de pensamento da sociedade. O ato de ler passa a ser um "*dobrar-se sobre si mesmo*" ou, na concepção dos medievais, ler é tão bom que:

O texto *crescit cum legentibus*, isto é, cresce com aqueles que o leem... Uma pessoa que lê com inteligência não só melhora enquanto pessoa, mas melhora o próprio texto que leu. (PERISSÉ: 2004: 38)

A transcendência ocorre na leitura, uma vez que o leitor, no primeiro momento, pode fazer uma leitura superficial, mas pode chegar a aspectos mais profundos da leitura, com transformações interiores tanto para o leitor em sociedade quanto para a escrita.

A leitura em voz alta

Um dos aspectos da leitura trabalhada na obra *Coração de tinta*, de Funke, é a leitura em voz alta.

Na verdade, todo o conflito desenrolado na história deve-se a tal aspecto. De acordo com Cavallo e Chartier, ler em voz alta é, para o leitor,

colocar sua própria voz à disposição do escrito (em última instância do escritor). É ceder a voz pelo instante de uma leitura. Voz que o escrito logo torna sua, o que significa que a voz não pertence ao leitor durante a leitura. Este último a cedeu. Sua voz submete-se ao escrito, une-se a ele (CAVALLO, CHATIER: 2002: 49).

Entre as possibilidades de leitura já existentes está a leitura em voz alta que permite dar vida ao texto, a maneira de falar (ler) possibilita ao ouvinte alargar a imaginação e dar formas a esta com imagens, sons e novas percepções, sendo assim um coautor da história ouvida. A relação que o leitor/ouvinte estabelece com a leitura por meio da oralidade permite que ele mantenha sensações que podem permanecer por muito tempo.

A obra escolhida para corpus do trabalho, *Coração de tinta*, aborda esse viés como fonte de leitura. A leitura em voz alta facilita a compreensão

textual e abre janelas para que o leitor/ouvinte se torne coparticipante da história, tornando-se ele mesmo um dos personagens.

Para Petit (2008), o ato de ler em voz alta é um ato de experimentar, vivenciar, conhecer personagens, levar o leitor a reconhecer-se em alguns desses personagens apresentados nos textos. Podendo assim um leitor recordar-se de algo, imaginar uma cena, “viajar” em determinado tempo de sua infância e se fazer pertencente ao texto. Como justifica o autor:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variante, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT: 2008: 29).

Essa concepção de Petit (2008) relaciona-se com uma passagem de *Coração de tinta*, de Funke, em que a personagem Meggie ouve seu pai ler pela

primeira. As sensações que obteve são experimentadas e fixadas ao longo de sua vida, uma vez que as percepções são recordadas a cada vez que a personagem abre um livro lido pelo seu pai:

E assim, foi numa igreja que Meggie ouviu seu pai ler em voz alta pela primeira vez depois de nove anos. Ainda muitos anos mais tarde, a cada vez que abria um dos livros que Mo lera naquela manhã, ela sentia no ar o cheiro de papel queimado (*Coração de tinta*, p. 155).

Em outro momento, a leitura em voz alta feita por Mo leva Meggie ao sublime:

As palavras vieram sopradas das páginas até ela, como uma pequena melodia” (*Coração de tinta*, p. 209).

Melodia, mediação, canção, conto, contar, ler e ouvir histórias são ações que fazem parte do contexto de um leitor criativo. Esse leitor aguça sua própria voz dando-lhe novos sentidos, fazendo com

que a melodia de sua voz soe como uma canção àqueles que o ouvem. Esse leitor criativo encontra nas páginas dos livros inspiração para poetizar, cantar e suavizar a leitura de forma que o som da sua voz apresente à leitura aos ouvintes como algo prazeroso.

A leitura atrelada à melodia da voz ocupa uma dimensão que leva o leitor/ouvinte para outro lugar além do que é visível ou remete a alguma recordação, criando assim um ambiente sonoramente efetivo com o leitor. Uma relação de escuta que permite ouvir e entender o que é ouvido. Essa relação dada pela sonorização da palavra torna viva a escrita, faz fluir a narrativa percorrendo espaços imaginários.

A leitura sensorial leva o leitor a lugares que fogem do controle. O leitor tem a sua face sobre a face do livro que por sua vez pode ser um reflexo de algo que o leitor já viveu ou de alguém com quem o leitor conviveu. É uma relação intersubjetiva e de alteridade.

Pode-se evidenciar essas sensações descritas em Martins (1986) quando a escritora afirma:

Tudo se passa num processo de identificação; não temos controle racional sobre isso, pelo menos naquele momento. E quando nos percebemos dominados pelos sentimentos, nossa reação tende a ser de refreá-los, ou negá-los por respeito humano (MARTINS: 1986:49)

Dentro deste contexto leitor, não se pode deixar de mencionar a leitura emocional como mais um caminho que permite criar uma relação significativamente afetiva com a leitura. Para Martins (1986) a leitura, que constrói laços afetivos e tem um teor de interioridade, é uma leitura que “invade” pensamentos e ocupa um espaço no terreno das imaginações. É como se a leitura emocional abrisse janelas para o horizonte que o leitor deseja enxergar.

Como se pode explicitar no trecho abaixo, a voz é a principal ferramenta da oralidade e tem o poder de dar vida, dar sentido a histórias. A voz de um leitor criativo denuncia algo, pronuncia a escrita e

batiza em cada tom uma melodia para cada personagem:

E Mo começou a preencher o silêncio com palavras. Ele as atraía para fora das páginas, como se elas estivessem esperando apenas sua voz – palavras longas e breves, altivas e ternas, ronronantes, rumorejantes. Elas dançavam pelo quarto, pintavam imagens de vidro colorido e faziam cócegas na pele (*Coração de Tinta*, p. 216).

Ler em voz alta para alguém ou mediar uma leitura para um sujeito tem efeitos diretamente ligados com o ato de fazer a leitura pela leitura, ou seja, um livro e um mediador são suficientes para tornar a leitura real. As mediações de leitura surgem desta maneira, espontânea e livre em relação a espaços, tempo e até mesmo condições materiais, sem necessidade de grandes investimentos. Basta um livro+leitor+ouvinte, que é igual a mediador, ou para alguns teóricos o leitor como a ponte para o fomento a leitura somente com sua entonação vocal:

-Oh, eu me lembro! [...] Foi no mesmo dia em que li *Mortola*. Naquela época Capricórnio vivia mais ao norte, num sítio isolado e meio arruinado nas montanhas, e não havia muitas garotas na região. Eu morava com minha irmã, não muito longe dali, e trabalhava como professor. Nas minhas horas vagas eu fazia leituras em livrarias e escolas, em festas de crianças e, de vez em quando, nas tardes quentes de verão, até mesmo numa praça ou num café. Eu amava ler em voz alta (*Coração de tinta*, p. 337).

Darius, outro personagem da obra, fala sobre sua experiência com a leitura em voz alta, trazendo evidências da eficácia da mediação da leitura, pois o leitor adquire um sentimento muito positivo ao longo de sua prática leitora, uma sensação de ser como semente que espalha o gosto pela leitura e toda sua força formadora sobre o cidadão ao longo do tempo.

Em passagem anterior, depara-se com outra experiência de leitura em voz alta e seu resultado:

Meggie parou. Havia uma claridade no quarto. Ela desligou a lanterna, mas a luz continuava lá...
"mil vezes mais clara do que as

lâmparas” (*Coração de tinta*, p. 313).

A leitura em voz alta pode proporcionar, no caso acima, a presença de uma fada:

Era uma fada. Não era maior do que sua mão, mas ainda não terminara de crescer. Era uma menina, que se chamava sininho, e estava vestida elegantemente com uma folha plissada (*Coração de tinta*, p. 314).

Ler em voz alta é colocar o leitor dentro da história. As possibilidades para quem ler e escuta são infinitas, uma vez que se pode mudar o final sendo um coautor, a leitura pode ser uma ferramenta poderosa na construção do sujeito. No episódio em que Capricórnio anuncia a todos da morte de Dedo Empoeirado e declara não querer ouvir mais o nome do morto, pois este *está esquecido, como se nunca houvesse existido*, Meggie lembra que, na verdade, Dedo Empoeirado é um personagem na obra *Coração de tinta*, de Fenoglio:

Ela ergueu o livro. - Ele [Dedo Empoeirado] está aqui. Não importa o que vocês façam com ele. Todos os que lerem esta história poderão vê-lo, até mesmo ouvir sua voz, e também poderão vê-lo rir e cuspir fogo (*Coração de tinta*, p. 432).

Ao que Meggie fala sobre Dedo Empoeirado, personagem que faz parte da história e não pode ser esquecido, pois ao passo que o leitor faz a leitura do livro, este pode vê-lo, senti-lo, ouvi-lo e até mesmo interagir com o personagem cuspidor de fogo junto com ele.

No final da história *Coração de tinta*, de Funke, ocorre a transferência de papel leitor. Em vez de Mo, sua filha de Maggie passa a ler em voz alta. O livro que ela lê, forçada pelo vilão Capricórnio, é o *Coração de tinta*, de Fenoglio:

Meggie curvou-se sobre o livro em seu colo.

As letras pareciam dançar nas páginas.

“Venha!”, pensou Meggie. “Venha e nos salve. A todos nós: Elinor e minha mãe, Mo e Farid. Salve dedo Empoeirado se ele ainda

estiver aqui e, por mim, salve até mesmo Basta”.

Ela sentiu sua língua como um animalzinho que havia se refugiado em sua boca e agora batia com a cabeça em seus dentes. (*Coração de tinta*, p.434).

Coração de tinta – livro lido por Meggie – torna-se uma obra de grande valia para aqueles que o leem e conseguem tornar real a leitura. Leitor/ouvinte/ficção podem se juntar a um só e ler do começo ao fim ou do fim para o começo uma história, o que a leitura permite quando o leitor está aberto a novas possibilidades. Afinal, quando se declama uma poesia, por exemplo, o sujeito já está fazendo uma mediação, mesmo que inconsciente, ele está disseminando e ampliando o universo cultural do ouvinte por meio da literatura.

A mediação na leitura

Desenvolver o hábito pela leitura é um processo que se inicia no espaço privado, dentro do âmbito familiar e estende-se aos espaços públicos. Na verdade:

A leitura se reveste de grande importância e significado em todo o desenvolvimento na vida das pessoas, compreendida como práticas e representações sociais desde o nascimento até a morte, permanente no processo do desenvolvimento humano, em uma interação com o mundo e com o outro (MORO: 2011: 77)

Os primeiros incentivos, ao mundo “letrado”, seriam importantes que se iniciassem no campo familiar. Segundo Estabel e Moro (2005), *o papel da família nos primeiros contatos entre a criança e as narrativas são fundamentais. Pode-se dizer que estes são os primeiros mediadores de leitura, porém essa responsabilidade, muitas vezes, é depositada simplesmente ao espaço escolar. No livro Coração de tinta, a personagem Meggie estabelece uma relação com a leitura logo cedo entre sua família, tendo como referência de mediação leitora seu pai:*

Era comum ele ficar lendo até altas horas da noite. Meggie herdara do pai a paixão pelos livros. Quando ela tinha um sonho

ruim e ia se refugiar junto dele, não havia nada melhor para fazê-la adormecer do que a respiração calma de Mo ao seu lado virando as páginas de um livro. Nada espantava mais rápido os sonhos ruins do que o barulho das folhas impressas (*Coração de tinta*, p. 12).

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (*In*: SANTOS; MARQUES NETO; RÖSING: 2009), podem-se destacar três dimensões do mediador da leitura, sendo elas: história de leitura, hábitos de leitura, motivos para a leitura e materiais de leitura.

Essas dimensões são abordadas no *corpus*, uma vez que os personagens principais, Mortimer e sua família, já têm adquirido um hábito de leitura no seio doméstico. Pode-se verificar tal hábito em passagem do livro, tal como esta:

Traga o lanche e não se esqueça de pegar livros- gritou Mo do corredor.

Como se ela não fizesse isso sempre. Já havia alguns anos, ele confeccionara um pequeno baú para ela carregar os livros

prediletos em todas as viagens, curtas e longas, para lugares distantes e não tão distantes. (*Coração de tinta*, p. 22).

Para constituir uma história de leitura, o leitor passa por um processo de construção de seu percurso leitor, no qual pode ser positivo ou não. Na família supracitada, sua história tem um caminho bem desenvolvido no que se trata de uma formação leitora. A personagem Meggie apresenta uma relação positiva com a leitura, pois em sua história de vida, sua família possibilita uma relação maior entre a leitura e a jovem:

Muitas vezes no café da manhã, ela e Mo ficavam lendo, os dois, e várias vezes aconteceu de ela chegar atrasada à escola. Ela também lia com o livro debaixo da carteira da escola, no ponto de ônibus, em visitas a parentes, tarde da noite embaixo do cobertor, até que Mo tirava o livro dela e ameaçava recolher todos os outros que tinha em seu quarto para que ela finalmente pudesse dormir o suficiente. Naturalmente ele nunca fazia isso, e sabia que ela sabia que não, mas depois

dessas advertências ela punha o livro debaixo do travesseiro, lá pelas nove horas, e o deixava continuar a fluir em seus sonhos, para que Mo não deixasse de ter a sensação de ser realmente um bom pai (*Coração de tinta*, p. 85).

Pode-se destacar que, entre os hábitos de leituras, existem três objetivos ao realizarmos uma leitura: ler para estudar, ler para informar, ou ler por prazer. Na literatura mencionada, a personagem faz uso da leitura prazerosa e que a prenda de acordo com sua situação em voga. Pode ser observada uma paixão intensa entre Meggie e a literatura, uma vez que, a menina, por meio de diversas citações de livros literários na obra, demonstra seus hábitos e gostos de leitura.

Meggie passou a mão pelas lombadas arredondadas. Que histórias ela deveria levar desta vez? Que histórias podiam ajudar contra o medo que invadira a casa na noite anterior? Que tal uma história de mentiroso, como *as Aventuras do barão de Munchhausen*? Mo havia mentido para ela. Havia mentido mesmo

sabendo que ela vira a mentira em seu nariz. Pinóquio pensou Meggie. Não. Muito estranha e muito triste Mas alguma coisa arrepiante ela tinha que levar algo que expulsasse todos os pensamentos da cabeça, mesmo os mais sombrios. As *bruxas*. Isso, ela levaria *As bruxas*, as bruxas de cabeças calvas que transformavam crianças em ratos- e Ulisses, junto com o ciclope e a feiticeira que transformava os guerreiros em porcos (*Coração de tinta*, p. 23).

Pode-se atrelar a motivação de Meggie com a literatura ao fato dos “caminhos” que a leitura possibilita na vida da personagem: Ler para fugir para um mundo imaginário, ler para aguçar os sentidos, ler para conhecer outras histórias e até se identificar com elas.

-Por favor, Mo, leia!- disse Meggie. E Mo começou a preencher o silêncio com palavras. Ele as atraía para fora das páginas, como se elas estivessem esperando apenas por sua voz- palavras longas e breves, altivas e ternas, ronronates, rumorejantes. Elas dançavam pelo quarto, pintavam

imagens de vidro colorido e faziam cócegas na pele. Mesmo enquanto dormia Meggie ainda podia ouvi-las, embora Mo já tivesse fechado o livro. Palavras que lhe explicavam o mundo, o lado sombrio e o iluminado, e construíam um muro contra sonhos ruins. Naquela noite, nem um único pesadelo conseguia atravessá-lo (*Coração de tinta*, p. 216).

Meggie vive em um ambiente muito íntimo com a leitura, pois, em seu lar, sua família oferece um ambiente leitor para ela desde criança. Na verdade, a personagem tropeça em grandes obras:

Havia livros espalhados por toda a casa. Eles não ficavam apenas nas estantes, como na casa das outras pessoas. Não. Ali eles se empilhavam debaixo das mesas, em cima das cadeiras, nos cantos do quarto. Havia livros na cozinha e no banheiro, em cima da televisão e dentro do guarda-roupa, pilhas pequenas, pilhas altas, livros grossos e finos, velhos e novos... Eles acolhiam Meggie de páginas abertas na mesa do café da manhã, espantavam o

tédio nos dias cinzentos— e de vez em quando alguém tropeçava neles.

Com essas considerações apresentadas a respeito de Meggie, sua família e as dimensões da mediação de leitura, evidenciam-se as múltiplas possibilidades que os personagens são construídos dentro de um cenário leitor. A mediação de leitura, portanto, é fundamental como parte dessa construção, pois por meio da mediação, a família consegue desenvolver uma história, hábitos, motivações e materiais de leitura de maneira a agregar conhecimentos, criatividade e gosto à leitura.

A criação leitora

Em *Coração de tinta*, de Funke, pode-se verificar que a leitura é consolidada por meio da criatividade do leitor. A criação leitora ou a leitura criativa é o terceiro aspecto da leitura trabalhado na obra de Funke. Para tratar dos aspectos criativos da

leitura apresentados na obra, recorre-se a Perissé (2004), cuja obra aborda justamente o leitor criativo.

Ver além das entrelinhas

A leitura proporciona ao leitor uma visão panorâmica da história lida, sobretudo além do que está posto nas linhas do texto, as entrelinhas. Mais que “passar” os olhos por cima de um livro está o ato de percebê-lo e tentar a transformação deste, trazendo personagens, cenários e acontecimentos para sua existência. Assim acontece na obra:

Ela viu a si mesma no branco sujo da parede, do jeito como aparecia em fotos antigas: pequenina, de pernas roliças, os cabelos loiros bem claros (eles haviam escurecido desde então), folheando os livros de figuras com seus dedinhos curtos. Sempre que Mo contava alguma coisa, era isto que acontecia: Meggie via imagens, imagens vivas (*Coração de tinta*, p. 125).

Segundo Perissé (2004), é a possibilidade de um leitor criativo ver o que está lendo, tomar posse dos personagens, transformando assim sua própria realidade, com novos caracteres e probabilidades de outro caminho para sua história.

A leitura torna-se fundamental ao ser humano ao passo que este ganha outro olhar sobre a ficção e, conseqüentemente, de sua realidade ao adquirir um hábito tão antigo e influente para a melhoria da e para a compreensão da humanidade.

Leitura é fogo que arde sem se ver...

Era um prazer ver como algo se consumia como enegrecia e se transformava. [...] Ele gostaria de esquentar um espeto de marshmallow no calor da fomalha, enquanto os livros morriam como o bater das asas do pombo, nas chamas diante da casa. Enquanto os livros subiam em redemoinhos de fagulhas e eram levados por um vento preto carregado de fumaça. (Ray Bradbury, Fahrenheit 451).

A citação acima extraída de *Coração de tinta* referente à obra de Ray Bradbury muito contribui para esta passagem da pesquisa, uma vez que em épocas passadas o conhecimento era proibido e queimado por bombeiros, segundo o livro fictício de Ray Bradbury. O sistema desta cidade vai contra o conhecimento, uma vez que este é um caminho para se chegar ao poder, ter domínio de uma língua e narrativas faz o ser humano se tornar pensante, logo sujeito ativo em sua comunidade, tanto pode ser um líder em prol de ações positivas como negativas.

Livro destruído, livro queimado, livro proibido são concepções da leitura apresentadas na obra *Coração de tinta*, de Funke. Quando o vilão Capricórnio inicia nova procura por Mo, para que este leia em voz alta e traga outros capangas do livro *Coração de tinta*, de Fenoglio, Mo se refugia na casa da tia de Teresa, Elinor, e esta sofre as consequências dessa proteção:

- Os homens de Capricórnio invadiram a casa de Elinor (...). Eles fizeram uma fogueira no jardim com todos os livros da

biblioteca dela (*Coração de tinta*, p. 299).

O propósito de Capricórnio é, depois da transferência dos seus capangas, que ainda estão no livro escrito por Fenoglio, para a realidade do Mo, é queimar todos os exemplares da obra de Fenoglio para evitar o risco de voltar para dentro do livro. Assim, durante os nove anos fora da sua própria história, Capricórnio vai à caça particular e silenciosa de todos os exemplares de *Coração de tinta*, de Fenoglio:

- Foi muito trabalhoso encontrar todos eles – declarou Capricórnio enquanto punha a mão na caixa e tirava dois livros de dentro [da caixa]. – Por fora eles são diferentes, mas o conteúdo é o mesmo. Como essa história foi copiada em diversas línguas, a busca foi especialmente difícil. Aliás, é uma peculiaridade bastante inútil deste mundo [da realidade de Mo], todas essas línguas diferentes. Isso era muito mais simples no nosso mundo, não é verdade, Dedo Empoeirado?

(...)

Dedo Empoeirado lançou-lhe um olhar cheio de ódio. Então voltou-

se para os toneis, dentro dos quais os homens de Capricórnio jogavam cada vez mais livros. Ao final, havia dezenas de exemplares de Coração de tinta sobre pilhas de lenha, as páginas dobradas, as capas abertas como asas partidas (Coração de tinta, p. 146).

A leitura como fogo não possui apenas o lado negativo, da proibição, da censura, da destruição. Há o lado positivo, da construção, da mudança, da sinestesia:

- Por favor, Mo, leia! – disse Meggie.

E Mo começou a preencher o silêncio com palavras. Ele as atraía para fora das páginas, como se elas estivessem esperando apenas por sua voz – palavras longas e breves, altivas e ternas, rrononantes, rmorejantes. Elas dançavam pelo quarto, pintavam imagens de vidro colorido e faziam cócegas na pele. Mesmo enquanto dormia, Meggie ainda podia ouvi-las, embora Mo já tivesse fechado o livro. Palavras que lhe explicavam o mundo, o lado sombrio e o lado iluminado, e construíram um mundo contra sonhos ruins. Naquela noite, nem um único pesadelo conseguiu

atravessá-lo (*Coração de tinta*, p. 216-217).

Este trecho pode ser relacionado às ideias de Perissé (2004), que se refere à leitura como fogo, ardendo em chamas às ideias de um leitor/ouvinte. Para o autor:

A leitura faz a inteligência arder em ideias, como uma Joana D'Arc em êxtase, entre chamas. (...)
Os que gostam de ler são incendiários, querem queimar sua inconsciência e a dos outros com teorias e poesia. (...)
Ao ler, instala-se no leitor um fogo cruzado de opiniões, teses, sugestões, irrealidades (PERISSÉ: 2004: 48-49).

Ler é fogo, define Perissé (2004), para um leitor criativo, que renova seu intelecto cada vez que se depara com um texto, deixando-o em cinzas com sua catalisação de informações, e, logo, seu domínio sobre o mundo. Como já dizia Clarice Lispector: *Minha liberdade é escrever. A Palavra é o meu domínio sobre o mundo.*

O leitor que colhe

A palavra *ler* vem do latim *legere* que significa 'recolher, apanhar; enrolar, tirar; escolher, colher, captar com os olhos' (HOUAISS: 2001). Assim, pode-se atrelar o ato da leitura à arte de colher, conectar e tecer ideias. No entanto, para colher ideias, vale ressaltar que para ocorrer esta “colheita”, é necessário que entenda o que é ler. Não basta ler o que o papel apresenta, temos que entender, fazer uma leitura eficiente para interpretar o que esta escrito.

Pode-se considerar que a leitura é como uma fonte de aquisição para o conhecimento da humanidade, sendo esta ciência extraída da leitura de uma colheita.

Sendo assim, pode-se concluir que a leitura é vista como uma fonte de prazer, mas também deve ser vista como uma fonte de conhecimento. Quando se lê algumas narrativas e conhece alguns personagens de determinadas épocas históricas, ou contemporâneos, o leitor é convidado a conhecer outro contexto, outra época e outras pessoas através

desta captação com os olhos. Quando lê jornais ou outras fontes informativas, também está colhendo informações sobre algum acontecimento, algum fato, alguém ou sobre ele próprio – o leitor.

A leitura como fonte de colheita faz parte da criação leitora no livro *Coração de tinta*:

Não me mate! Não tenho nada a ver com os dois. Sou apenas um Saltimbanco, um inofensivo cuspidor de fogo. Posso provar. Eu respondi: Está bem, está bem, você é Dedo Empoeirado. E ele fez uma reverência respeitosa diante de mim. Eu, o mago todo-poderoso, que sabia tudo sobre ele e que o havia colhido de seu mundo como uma maçã de uma árvore (*Coração de tinta*, p. 128).

Com base na construção de pensamentos formada pelo leitor criativo, conclui-se que por uma série de fatores, sejam históricos, sociais e políticos, a leitura é um meio de ascensão para a ciência humana, traçando caminhos que agregam conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Esta pesquisa auxilia a reflexão quanto a um meio de leitura, aquele que não é necessariamente

preso a uma didática educativa. Pode ser uma leitura despreziosa, mas com função de preencher algumas lacunas no indivíduo, cujos espaços são completados de forma a provocar inquietações crítico-reflexivas. A leitura torna-se uma questão de autoconhecimento para o leitor, uma vez que este, construindo significados ao que lê, constrói significados para sua vida. Como diz Perissé:

O estilo do leitor é o leitor. E a construção de um estilo de leitura coincide e incide sobre a construção da pessoa. Somos como dizia Guimarães Rosa, rascunhos de nós mesmos! Escrevendo, escrevemo-nos. Mas lendo também nos escrevemos! Lendo criativamente, damos um rumo à nossa vida. Escrevemos certo por linhas certas. Conferimos uma forma à nossa vida. Uma forma ao nosso rosto (PERISSÉ: 2004: 101).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas I*. São Paulo: Globo, 1999.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

ESTABEL, Lizandra B; MORO, Eliane. A Leitura e seus mediadores como inclusão social de PNEEs com limitação visual. In: *Congresso Internacional de Educação*, 4, 2005, São Leopoldo, UNISINOS. [CDROM]

FIGUEIREDO, Alexandre. *O homem e seu duplo*. www.bocc.ubi.pt. (s/d).

FUNKE, Cornelia. *Coração de tinta*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LIMA, Luis Costa. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

MANGUEL, Alberto. *A história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Tecendo a leitura*. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MORO, Eliane L. da Silva. *Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar: rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose cística*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2011.

PINA, Patrícia; RAMOS, Ricardo (Org.) *Leitura e transdisciplinaridade: linguagens em múltiplos olhares*. Bahia: EDUNEB, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. *O leitor criativo: a busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega, 2004.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MEDIANDO A LEITURA ATRAVÉS DO TEATRO

Eli Marta Cardoso Mota

A oportunidade de criação de um repertório leitor/escritor e de estratégias de leitura utilizando-se de jogos teatrais e outras linguagens dentro e fora do espaço escolar para sensibilizar os alunos mediadores. Que como um sujeito cidadão e um ser em constante desenvolvimento, aprende e ensina.

A formação de alunos mediadores de leitura, nessa perspectiva, é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos oferecidos pelo Projeto Adolêscer⁷⁵ da Rede Municipal de Educação de São Paulo e de experiências artísticas propostas pelo professor.

⁷⁵ Projeto Adolêscer – portaria 4359 4360 e do comunicado 1305 de 16 de julho de 2014 no D.O.M.

Onde “...o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor [...] que, levado por sua paixão, a transmite de uma relação individual {...}” (PETIT, 2008, p.166) e assim também o mediador que seduzido pela leitura é um multiplicador no trabalho com a leitura para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Fundamental I).

A leitura é uma arte que não se ensina, se transmite (PETIT,2008). A autora relembra um tempo em que se via o pai ou a mãe ler ou contar histórias. Essa realidade não é comum aos alunos da rede pública, mas esse trabalho coloca em pauta políticas

Públicas⁷⁶ quem tentam resgatar a leitura e formar mediadores que possam atuar nos seus meios familiares e sociais.

O Jogo Teatral (Spolin, 2001) apresentado como mais uma possibilidade de repertório expressivo e a leitura juntos de maneira criativa e

⁷⁶ Programa Quem lê Sabe Por Quê; Programa Mais Educação São Paulo; Programa Por Um Brasil Literário

significativa para que adolescentes críticos e reflexivos possam contaminar crianças com o prazer de percorrer histórias enriquecendo o imaginário e muitos saberes na luta contra processos de exclusão e segregação.

O projeto Mediador de Leitura “contribui para criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas” (PETIT, 2008, p.100). O projeto foi elaborado para ampliar a permanência do jovem na escola, promovendo seu protagonismo, qualificando a maneira como os alunos irão atuar em suas relações com os outros jovens e com a sociedade, permitindo oportunidades de desenvolver a expressividade e construir conhecimento percorrendo caminhos diferentes da sala de aula.

Tradicionalmente, nossas escolas são escola de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender ler e escrever. A criança em idade pré-escolar “brinca”, não se atribuindo às atividades espontâneas a mesma importância e seriedade que caracterizam o ensino primário, onde a criança começa a ter “tarefas” a cumprir. A escola atribui um peso proporcionalmente maior à função de

acomodação da inteligência, não conferindo a mesma dimensão à assimilação. O que se vê com frequência é que enquanto as funções intelectuais têm um progresso contínuo, na expressão artística, ao contrário, a impressão que se tem é a de um retrocesso. (KOUDELA. 2011, p.29)

MEDIADORES DE LEITURA: PROJETO

Nos dias de hoje onde tudo acontece tão rápido e tão superficialmente, como invocar em meio a tanta tecnologia o velho binômio da escola: ler e escrever? A resposta parece simples já que esta função primeira da educação. Mas quando nos aproximamos da realidade das salas de aula na rede pública, vemos um cenário muitas vezes de desinteresse, defasagem nos diversos níveis de formação leitora e escritora em crianças e adolescentes, pouca participação das famílias, entre muitos outros problemas.

Por outro lado, muitas iniciativas, projetos, tentativas e buscas estão sendo propostas para melhorar ou minimizar e vencer essa enorme lacuna

que temos hoje na educação, especialmente na leitura.

Quando pensamos na inserção na cultura escrita, não podemos pensar somente em ler e escrever como um ato mecânico de decifração de códigos, mas buscar uma relação mais ampla com a linguagem e com o mundo ao redor; “crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesma e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida em suma.” (PETIT, 2009, p.22).

Na escola se aprende através da didática (técnicas de organização do aprendizado), não se aprende normalmente através da experiência (KOUDELA, 1999). Nesse processo que surge o projeto de mediação de leitura: aprender através da experiência.

Jovens do 6º e 9º ano do ensino fundamental com diferentes necessidades: dificuldades de aprendizagem, problemas sociais, disciplinares e

afetivos. Todos têm algo em comum: querem ser protagonistas das suas próprias histórias.

Para esses meninos e meninas o grupo de mediadores de leitura de textos literários e autorais é uma forma de ser sujeito, de ser reconhecido no espaço escolar pelos alunos menores e também na comunidade do entorno de onde moram.

As aulas no projeto acontecem duas vezes na semana durante duas horas e a maior parte delas são atividades práticas. Esses encontros formativos para preparar o mediador para a realização das mediações de leitura são muito importantes para a constituição desse sujeito individual e coletivo.

Todas as ações propostas nas formações dois mediadores valorizam a experiência estética e humanizadora deles, para que possam ampliar seus repertórios expressivos.

Os jovens participantes do projeto “Mediadores de Leitura de Textos Literários e Autorais” chegam com grande expectativa para realizar a leitura junto aos alunos do ciclo de

alfabetização (1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental), Ed. Infantil, asilos, etc.

Para tanto, eles precisam ser instrumentalizados e essa preparação envolve desde ter consciência da função da Literatura, passa pela escolha dos livros para os diversos públicos, até o aprender a ler e ouvir histórias. Durante a formação também participam de oficinas de redação para que possam criar narrativas feitas a partir de relatos de moradores da comunidade do entorno da escola e para que realizem com clareza os seus registros de mediações. O registro é um instrumento essencial para a avaliação do trabalho e a percepção dos impactos que a atividade promove tanto no jovem mediador quanto nos alunos mediados. Esse registro pode ser de diferentes formas: escrito, fotográfico ou vídeo.

Todas essas etapas de preparação do aluno mediador de leitura incluem também um trabalho intenso com os jogos teatrais para que haja um relacionamento integrador entre grupo e os alunos mediados; para que a timidez não seja um limitador

do trabalho; a concentração e a desenvoltura sejam potencializadas para lidar com situações adversas; melhora da dicção entre tantas outras dificuldades sejam minimizadas ou sanadas.

O projeto valoriza ações de incentivo ao protagonismo juvenil através das leituras de textos de diferentes culturas e gêneros literários promovendo experiências de escrita autoral.

As preparações para as mediações envolvem um trabalho com cantigas de rodas e brincadeiras populares direcionadas para o público-alvo alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Os brinquedos sonoros e os brinquedos cantados assim como a palavra recitada resgatam no mediador sentimentos e expressões que muitos não lembravam, ou não tinham consciência da existência. Mas essas experiências multiplicam a riqueza de suas práticas expressivas e aumentam o sentido de pertencimento, pois eles se divertem enquanto se preparam e com esse repertório surpreendem as crianças mediadas.

Durante as formações aos mediadores lhes são apresentados os contos de tradição oral e as técnicas de contar histórias e as diferenças entre ler e contar. As variações na voz proposta pelo contar e a preocupação com o projeto gráfico proposto pela leitura sendo a leitura de imagem parte dessa preparação.

O contar histórias (oralidade) ou o ler envolvem o “faz de conta”, ambos mobilizam nossa imaginação e para que esse exercício seja realizado plenamente começamos com os jogos teatrais, objeto de nosso estudo e princípio para as formações dentro do grupo de mediação.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O projeto “Mediadores de Leitura de Textos Literários e Autorais” da Rede Municipal de Ensino de São Paulo onde os jovens do 6º ao 9º ano Ensino Fundamental realizam leituras para os alunos do Ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental, é realizado no contraturno dos

estudantes e é uma alternativa para que eles realizem atividades culturais, participem de experiências leitoras dentro e fora do espaço escolar. Para que essa inserção do adolescente no universo da leitura comunitária, e conseqüentemente da sua valorização como indivíduo se realiza de maneira completa é necessária uma formação, uma preparação para que mais do que leitor ele seja também um multiplicador do gosto pela leitura.

O jovem mediador de leitura muitas vezes gosta de ler, mas tem grande dificuldade de realizá-la para outras pessoas, ou não apresenta fluência, alguns têm dificuldades de relacionamento interpessoal, ou timidez, indisciplina em sala de aula, entre outras coisas. Os jogos teatrais propostos na pesquisa colaboram para a formação e como desencadeador de descobertas e habilidades muitas vezes desconhecidas de cada um. Os jogos melhoraram a expressão geral dos meninos e meninas que no fundo querem ser reconhecidos de maneira favorável no meio onde vivem. Muitos relataram o quanto ficam felizes após as leituras com

os pequenos, sentindo-se assim valorizados. Nesse movimento de troca enriquecem o imaginário das crianças, criam repertório cultural próprio e percebem os muitos saberes que a leitura proporciona e o quanto o conhecimento pode ser libertador na luta contra processos de exclusão e segregação social.

Todas as ações não se encerram em si, os alunos aprendem nas formações e a cada mediação novas descobertas surgem, e novas dificuldades também. Mas cada desafio pode ser enfrentado com mais segurança quando se tem um repertório para utilizar em diferentes situações de leitura.

A figura do professor neste processo é fundamental, pois trabalhar com jogos teatrais pressupõe um aprendizado anterior para que sua aplicação seja eficaz.

Os jogos teatrais utilizados na pesquisa são apenas uma amostra das ações propostas, para que o resultado comece a aparecer existe uma preparação contínua com muitos jogos e um trabalho permanente com outras linguagens artísticas,

(música, expressão corporal, cirandas) incentivo a leituras de diferentes gêneros e encontros culturais (filmes, exposições, peças teatrais).

O projeto “Mediadores de Leitura” propõe ampliar os horizontes dos jovens da rede pública para que conheçam o conceito e a prática da intervenção social que aqui começa pela leitura de textos literários, mas que quem sabe no futuro possa modificar as relações m suas comunidades e em toda a sociedade.

Esses meninos e meninas tão cheios de vida que deixam suas casas para ficarem algumas horas com crianças, idosos, adultos em geral são capazes de nos ensinar que todos nós podemos promover a leitura em lugares que muitas vezes ninguém as apresentou.

E a todos nós educadores fica a lição que mesmo aquele aluno com inúmeras dificuldades de aprendizagem na sala de aula pode realizar ações sociais que o transforme como indivíduo e cidadão. O projeto de mediação de leitura colaborou com um

duplo resgate: o da leitura de crianças e jovens e o da melhora da expressão global dos envolvidos, as figuras 10, 11, 12, e 13 fazem parte do registro desses momentos.

A arte na educação representada aqui pelos jogos teatrais e a leitura se mostram como um caminho possível para ajudar na formação expressiva do aluno mediador de leitura da rede pública e que pode ajudá-lo a se inserir, descobrir e se apaixonar pela literatura e assim mudar a sua própria história e quem sabe a dos outros...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIN, Bruno – *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Heliana – *O Livro dos Jogos e das Brincadeiras: para todas as idades*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1997.

LEAL, Telma Ferraz e GOIS, Siane – *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien – *Jogos Teatrais*. São Paulo, Perspectiva, 2011

_____ - *Texto e Jogo: Uma didática brechtiana*, São Paulo, Perspectiva, 1999

KRAMER, Sonia – *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993

MACHADO, Ana Maria – *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de Leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Regina – *Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar Histórias*. São Paulo, DCL, 2004

PETIT, Michèle – *Arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini – São Paulo, Ed.34, 2009.

_____ - *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Clina Olga de Souza – São Paulo: Editora 34, 2009

SILVIA, Lucilene – *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia Carapicuíba.* – 1 ed
– Carapicuíba, SP: Zerinho ou um (2014)

SPOLIN, Viola – *Improvisação para o Teatro* – São Paulo, Editora Perspectiva, 2001.

_____ - *O Fichário de Viola Spolin.* – Jogos Teatrais – São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

A CLASSE HOSPITALAR

Renata Lima Durães

A classe hospitalar historicamente busca assegurar a continuidade dos conteúdos escolares à criança e ao adolescente hospitalizado, possibilitando seu retorno à escola de origem, sem atrasos e prejuízos. Dessa forma a pedagogia hospitalar oferece assessoria ao desenvolvimento emocional e cognitivo da criança e adolescente hospitalizado.

O atendimento educacional na classe hospitalar visa o atendimento pedagógico especializado e diversificado de atividades, por se tratar de uma classe multisseriada que atende crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde (MATOS; MUGIATTI, 2006, p.73).

O hospital-escola tem um significado de ressignificação e humanização com foco nas

dificuldades do aluno-paciente, assim constitui-se em um espaço alternativo que vai além da escola e do hospital. O psicopedagogo proporciona espaços diferenciados como: a brinquedoteca, a sala de informática, atividades diferenciadas e adaptadas o lúdico e brincar; porém de acordo com as necessidades do aluno-paciente, assim objetivando a integração do hospitalizado, prestando ajuda não só na escolaridade e na hospitalização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento.

A pedagogia hospitalar é um processo de educação organizada que transcende aos parâmetros usualmente adotados, assim focando no viver e no conviver, tornando possível uma busca de superação das dificuldades e dos diferentes períodos que a vida apresenta.

O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR E SUA EXPANSÃO NOS DIAS ATUAIS

A classe hospitalar tem seu início em 1935, quando Henri Sellier, Prefeito de Suresnes

inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris; seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, Europa e Estados Unidos, com objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças e adolescentes que por motivos ligados a enfermidades afastavam-se temporariamente da escolarização e, com isso, tornavam-se excluídas das instituições de ensino da própria comunidade a que pertenciam.

Pode-se considerar como marco decisório das escolas em hospital a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de irem à escola, incentivou criar-se um engajamento, sobretudo dos médicos, que hoje são defensores da escola em seu serviço.

Em 1939 é criado o Centro Nacional de Estudos de Formação para a Infância Inadaptados de Suresnes (CNEFEI), tendo como objetivo a formação de professores para o trabalho em instituições especiais e em hospitais.

Com essas expansões significativas foi criado o cargo de Professor Hospitalar em 1939 junto ao Ministério da Educação da França. O CNEFEI tem como missão, até hoje, mostrar que a escola não é um espaço fechado. O Centro promove estágios em regime de internato dirigido a professores e diretores de escola, os médicos de saúde escolar e assistentes sociais.

Nessa perspectiva Vasconcelos e Nogueira (2011), no artigo da escola tradicional à classe hospitalar, discorrem que a formação de Professores para atendimento escolar hospitalar no CNEFEI tem duração de dois anos, desde 1939, já formou 1.000 professores para as classes hospitalares, cerca de 30 professores por turma. Atualmente a pedagogia hospitalar vem se expandindo significativamente, muitos hospitais do Brasil já integraram esta filosofia humanística, solidária em busca de uma contribuição especializada, objetivando melhor auxílio à criança e ao adolescente hospitalizado.

Assim, hospital e escola constituem-se em um espaço alternativo que vai além da escola e do

hospital; ou seja, não só de oferecer continuidade de instrução, ele vai além, quando realiza a integração do escolar hospitalizado, prestando ajuda não só na escolarização e na hospitalização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação (VASCONCELOS; NOGUEIRA ,2011).

É fundamental que o pedagogo tenha conhecimento da realidade da criança e adolescente hospitalizados, os prejuízos relacionados ao afastamento da escola, dos familiares e amigos, sua patologia, são medidas preventivas necessárias, portanto, pontos determinantes, também do ato pedagógico que vai se delinear a partir destes aspectos.

É neste contexto que, segundo Vasconcelos e Nogueira (2001) instala a real ação do educador, ou seja, a de permear um trabalho multi/inter/transdisciplinar que privilegie o escolar hospitalizado. A ação do pedagogo não deve perder de vista, o alvo do seu trabalho, o ser humano que, no momento, necessita de ajuda, para soerguer-se

de seu estado físico e psicológico acarretados pela doença ou hospitalização.

O pedagogo deve ser um profissional capacitado, ter uma prática inovadora, comprometimento em aplicar e desenvolver conceitos educacionais, estimular as crianças para a aquisição de novas competências e habilidades para enfrentar os problemas que surgem no decorrer do dia a dia.

Vello ressalta que o perfil do professor não pode ser igual à de uma escola regular.

Ela tem que atender as necessidades físicas, sociais, pedagógicas e psicológicas das crianças e jovens, ser mais sensível, compreensivo, ter força de vontade, criatividade, flexibilidade e persistência se quiser atingir seus objetivos, o saber brincar e, fundamentalmente, amar. Se você ama, se chega à criança e a atende, não só como profissional, mas como pessoa. Por isso, todas passam por um estágio (VELLO, 2010, p.28).

Ainda para Vello (2010) o atendimento pedagógico hospitalar, o professor deve partir de

uma prática transdisciplinar que estabelece relação entre as áreas dos saberes científico e o diálogo-experiência, assim como deve estabelecer uma relação entre a criança e o hospital, de forma a vivenciar o “hoje” de maneira inovadora, proporcionando sempre atividades significativas, intercalando o lúdico com a brincadeira.

O professor deverá propiciar: integração entre o grupo através do vínculo; segurança, acolhimento e respeito aos limites e ritmos de cada educando; o atendimento em grupo e individual; envolver os pais nas atividades oferecidas no ambiente onde as crianças desenvolvem suas atividades, ou seja, promover brincadeiras que envolvam os grupos de idades diferentes para que haja interação entre os diversos grupos.

Ceccim e Carvalho (1997) salientam que mesmo doente a criança pode brincar, pode aprender, criar e principalmente continuar interagindo socialmente, pois muitas vezes, além de

ajudar na recuperação, a criança terá uma atitude mais ativa diante da situação.

De acordo com Franco (2001), historicamente tem início a ruptura de antigos paradigmas sobre o perfil do pedagogo, surgindo assim um novo pedagogo com uma nova práxis educativa, a partir das novas perspectivas formativas que fornecem o enfrentamento corajoso do renascimento dessa profissão. Dessa maneira o professor deverá ter formação pedagógica, preferencialmente em Educação Especial ou em curso de Pedagogia para a sua atuação em classes hospitalares.

Para Franco (2001) o professor deverá estar habilitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes experiências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, decidindo e inserindo modificações e adaptações curriculares em um processo mais flexível de ensino-aprendizagem.

A relação entre o profissional pedagogo e da área de saúde, expressa a prática transdisciplinar. A prática do pedagogo ocorre nas unidades de internação, no laboratório, na brinquedoteca, na classe do hospital. Fonseca (1999) acrescenta que o hospital pode ser mantenedor da escolarização. E escolarização busca criação de hábitos, respeito à rotina, fatores que estimulam a autoestima e o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Para Fonseca (1999), garantir o vínculo entre alunos-pacientes é imprescindível que as atividades realizadas com essas crianças tenham começo, meio e fim; e que o professor esteja ciente que cada dia se constrói com planejamento estruturado e flexível; pois o ambiente da classe hospitalar deve ser inovador, acolhedor, com estimulações visuais, brinquedos, jogos, de modo a propiciar um ambiente alegre e aconchegante.

Porto (2008) ressalta que é através do brincar que as crianças e adolescentes internados encontram maneiras de viver a situação de doença, de forma criativa e positiva. Portanto, a atividade

lúdica na classe hospitalar faz com que diminua o risco de comprometimento no processo de desenvolvimento global dos enfermos quanto aos aspectos biopsicossociais.

O papel do pedagogo no ambiente hospitalar é muito importante para as crianças e adolescentes hospitalizados e aos familiares; pois, segundo Fernández (1990,p.128)“a escola e a família é um sistema relacional, ou seja a reciprocidade de carinho, afeto não pode faltar entre os mesmos.

CLASSES HOSPITALARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A Pedagogia Hospitalar apresenta-se como uma nova possibilidade para as crianças e adolescentes que se encontra hospitalizado, e como uma nova área de trabalho para o pedagogo e psicopedagogo dentro de o ambiente hospitalar; trata-se de uma pedagogia atual focada no emergencial e transitório do educando hospitalizado, buscando uma interação entre o enfermo, equipe hospitalar, família e escola.

Através de uma realidade interdisciplinar, focada em integrar com outros profissionais, em relação a novas metodologias e conhecimentos, estabelecendo interação entre dois ou mais profissionais. A equipe multidisciplinar, é profissional único, porém integrados com outras equipes de profissionais diferentes; ou seja, cada profissional contribui com informação e conhecimentos diferentes, sem uma real integração entre as profissões; cujo o objetivo é ampliar, inovar o atendimento na classe hospitalar. A equipe transdisciplinar, não é um profissional específico, mas é além deles, a cooperação entre várias profissões, assim estabelecendo trocas, e conhecimentos envolvendo saberes em prol da vida.

A formação desses profissionais deverá ser de forma contínua, buscando o desenvolvimento de novas habilidades, propiciando integração junto aos profissionais da saúde e educadores no mesmo espaço, visando o bem-estar geral da criança e do adolescente no tratamento e recuperação ampla de

sua saúde. Assim, se faz necessário uma clarificação dessa disciplina ainda pouco conhecida.

[...] pode-se entender, por Pedagogia Hospitalar, aquele ramo cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudo hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à prevenção de outras possíveis alterações na sua saúde (SIMANCAS; LORENTE, 1990, p.126).

Conforme a Constituição Federal de 1988, mais precisamente no título VIII- da ordem social, capítulo III- da educação, da cultura e de desporto, seção Artigo 205.

A educação é direito e dever de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1995,p.14).

A partir da aprovação garantido por lei, só na década de 90 que, no Brasil, foram criadas leis específicas para a “classe hospitalar.” Até então, as classes hospitalares eram regidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, apenas com base na educação para todos, a partir dos progressos da área hospitalar surgiram as leis específicas como: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, em especial, o artigo 9, que trata do direito à educação, dentre elas a Resolução nº 41 de 13/10/1995. Essas leis protegem e garantem uma sociedade mais justa à criança e ao adolescente.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) promulga uma lei referente à classe hospitalar e ao atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.

Tem direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospitais, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a

escola por razões de proteção à saúde ou segurança, abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas (BRASIL, 2002, p.20).

Assim a classe hospitalar as crianças e aos adolescentes internados estão assegurados por leis Federais, Municipais, Estaduais favorecendo assim um trabalho diferenciado que possa suprir todas as necessidades dos alunos-pacientes, ou seja, desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas, mobiliário adequado, instalações sanitárias próprias, suficientes e adaptadas, além de espaço ao ar livre para atividades físicas e ludopedagógicas.

Segundo Fonseca (1999) a ideia de viabilizar a educação a todos os cidadãos já existe desde a constituição de 1988, portanto é importante refletir que todos, sem exceção, deverão ter acesso à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

_____. **Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional nº9**, de 9 de novembro de 1995. Brasília: DF, 1995

_____. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, Direitos da criança e adolescentes hospitalizados.** CNDC. Resolução n.41. Brasília: DF, 1995.

_____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases.** Da Educação, de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília: DF: MEC/SEESP, 2002.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CECCIM, R.B. & CARVALHO, P.R.A. (Orgs.). **Criança Hospitalizada**. Rio Grande do Sul: Da Universidade RS, 1997.

DALLARI, Dalmo A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, Eneida Simões Da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2008.

GOLBERT, Clarissa S. **Considerações sobre atividades dos profissionais de psicopedagogia**.

São Paulo: Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo,n.8,ago.1985.

GONÇALVES, Ernesto Lima. **O hospital e a visão administrativa contemporânea**. São Paulo, 1983.

Disponível em:<<http://www.facevv.edu.br/Revista-01-ADMINISTRAR-HUMANIZAR-HOSPITAL.pdf>.>Acesso em: 20 jun.2011.

KIGUEL, Sônia Moojen. **Normalidade X patologia no processo de aprendizagem**: abordagem psicopedagógica. São Paulo: Revista Psicopedagogia,n.24, 1994.

MACEDO, Lino de **.Psicopedagogia: Contextualização, Formação e Atuação Profissional**.Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MATOS,E.L. M; MUGIATTI,M.M.T.F. **Pedagogia Hospitalar**: A Humanização Integrando educação e saúde. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Vera B.; BOSSA, Nádía A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermediando a humanização na saúde**. Rio de Janeiro: Wak,2008.

RUBINSTEIN, Edith. A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz (Org.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SIMANCAS, José Luís González; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogía Hospitalari**: Actividad educativa en ambientes clínicos. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.

VASCONCELOS, Sandra Maria F. **A Psicopedagogia Hospitalar**. Artigo da Semana de Psicopedagogia do Ceará, 2000.

VASCONCELOS, Sandra Maria F.; NOGUEIRA, Joana Flávia Fernandes **.A resignificação da escola para o adolescente hospitalizado**: vivo no presente livre do futuro. Anais da 53ª Reunião Anual da SBPC. Universidade Federal de Salvador, Bahia, 2001. Disponível

em:<<http://www.universo.intervencao.escolar-em-hospitais-para-criancas-internadas-a->

formacao.alternativa-re-socializadora> Acesso em:
29 jun.2011.

VELLO, Maria Genoveva. In: Revista da ABRALE,
n.9, abril-junho de2010.

VIEGAS, Dráuzio. **Brinquedoteca Hospitalar. Isto é
Humanização**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak,2008.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO A SER SUPERADO

Tais Cristina de Assis Dada

RESUMO

A pesquisa pretende compreender a Inclusão na Educação Infantil, como sendo um desafio a ser superado, em decorrência dos diversos aspectos que envolvem o atendimento aos portadores de necessidades especiais até seis anos de idade, nas unidades educacionais. Procurou-se definir o termo inclusão propriamente dito e apresentado alguns temas como a definição do tema inclusão, o direito à educação infantil, a formação do professor e a inclusão. Na conclusão são apresentados caminhos possíveis sobre o tema e sua aplicação no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: *Inclusão na Educação Infantil.*

1 INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a inclusão é um processo muito discutido mas a aplicação dela no contexto escolar é um desafio que percorre diversos caminhos para atender as diferenças na educação

A inclusão de algumas crianças envolve inúmeras situações que precisam ser consideradas e avaliadas de maneira precisa e responsável.

A pesquisa foi elaborada procurando entender a Inclusão na Educação Infantil e as relações que são estabelecidas, refletindo sobre as dificuldades deste processo e como poderão ser superados.

Neste presente estudo apresentamos a investigação e compreensão dos caminhos possíveis e sugerimos algumas possibilidades no processo de inclusão.

Neste contexto a pesquisa teve como objetivo compreender o processo de inclusão e alguns elementos que fazem parte dele bem como apontar caminhos possíveis em relação ao assunto.

Ao pensar na inclusão das pessoas com deficiência, observa-se a necessidade de um suporte pedagógico especializado e diferenciado, para conseguir trabalhar com essas especificidades.

Deste modo é necessário que os profissionais que atuam nas áreas educacionais estejam aptos para lidar com as inúmeras diferenças que estão presentes no contexto educacional.

Para tanto se faz necessário um preparo adequando desses profissionais por meio de uma formação que considere a Educação Inclusiva e sua importância no contexto educacional.

Nesse longo caminho a ser percorrido existem inúmeras dificuldades que precisam ser superadas, como por exemplo, a falta de preparo profissional, as barreiras das edificações, materiais pedagógicos não adequados, dinâmicas escolares que não consideram as especificidades dos alunos e pôr fim a resistência de alguns professores em mudar suas práticas educativas.

A pesquisa se justifica pela falta de pesquisas sobre o assunto, a necessidade de aprofundamento, reflexão sobre a Inclusão na

Educação Infantil e a sugestão de caminhos possíveis em relação ao trabalho com pessoas com deficiência.

O artigo apresenta a introdução, procurando delinear os caminhos que serão seguidos na pesquisa, o desenvolvimento aprofundando sobre a legislação vigente no Brasil e algumas pesquisas que tratam da Educação Infantil e por último a conclusão, que são tratadas algumas sugestões sobre o assunto ou caminhos possíveis.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O que significa inclusão?

Ao refletir sobre o ato de incluir compreende-se como fazer parte, inserir, introduzir, portanto, é o ato ou efeito de incluir. A inclusão social das pessoas com deficiências significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, do Estado e do Poder Público. A inclusão é um processo que acontece gradualmente,

com avanços e retrocessos, isto porque os seres humanos possuem uma natureza complexa e com preconceitos, concepções formadas e diversas maneiras de entender o mundo. Roquette (1928) afirma que:

“A palavra inclusão advém do verbo incluir, originado do latim *includere*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também". O termo se refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar.”

Nesta perspectiva, a inclusão deve atender aos alunos com deficiência em unidades educacionais próximas de suas residências, aumentar o acesso desses alunos às classes comuns, adequando inclusive as edificações e os acessos, bem como, promover aos professores, agentes escolares, coordenadores pedagógicos,

entre outros, um suporte técnico e pedagógico no trabalho junto a estes alunos.

A inclusão é um processo que envolve todos os alunos, no contexto escolar e na sala de aula e deve ser observado que as crianças aprendem coletivamente, mesmo com objetivos e processos diferentes. Em decorrência disso, observa-se a necessidade de serem estabelecidas práticas pedagógicas criativas que considerem a interação entre os educandos.

Observa-se que a Educação Inclusiva trabalha em uma perspectiva no qual os valores como respeito, empatia e valorização das singularidades e diferenças de todos os envolvidos são consideradas no processo educativo. Nesta abordagem a escola é um espaço voltado não somente para a aprendizagem formal, mas como um local de integração social, mostrando sua função de construir novos padrões de convivência social, influenciando mudanças de padrões culturais e promovendo novos paradigmas.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. [...], a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006, p. 406)

Observa-se que a escola é o lugar onde ocorre a construção de conhecimento e promove aos alunos condições favoráveis para o desenvolvimento de potencialidades e o aprendizado de elementos que são transmitidos socialmente, onde são assimilados conceitos e bases de importância social. Assim, a sociedade desenvolve uma forma de compreender o contexto em que vivemos e os valores humanos.

o Paradigma da Inclusão. O processo aliado a este paradigma é denominado Inclusão Social. Constitui-se, a prática mais recente no campo das necessidades especiais, tanto a nível internacional como nacional. Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar

problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p.3)

Nesta perspectiva, observam-se dois processos quando se fala em inclusão: o processo de normalização e o processo de inclusão, que apresentam diferença entre elas.

Observa-se que o princípio da normalização põe o indivíduo com deficiência na classe comum. E o professor dessa classe precisa lidar com as diferentes especificidades existentes na sala de aula lidando com os desafios que essa inclusão pode trazer em sala de aula. Muitas vezes os profissionais não recebem o suporte necessário para realização desta inclusão e o desafio se torna mais complexo.

A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto recebendo o suporte e apoio pedagógicos necessários.

2.2 O direito à Educação Infantil e o direito à Educação Infantil Inclusiva:

Ao pensar sobre o direito à educação infantil é um direito que está garantido na Legislação Brasileira e em diversos documentos oficiais, como por exemplo, na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Neste contexto, observa-se que a Legislação Brasileira não trata em nenhuma das Leis da educação infantil inclusiva especificamente.

Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) apresenta a educação escolarizada em dois eixos que são: a educação básica e a superior. Observa-se que a seção II, da Educação Infantil, enfatiza a importância do desenvolvimento integral da criança, nos diversos aspectos para sua formação plena, como segue abaixo:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB-1996)

Observa-se que educação básica é responsável pela educação infantil e o desenvolvimento de diversos aspectos de sua formação.

Em relação as questões relativas à inclusão na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), não faz nenhuma referência ao assunto, o que acaba desprivilegiando as crianças de zero a seis anos com deficiência.

Ao pensar no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), no capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no Artigo 53 observa-se a referência à Criança, conforme segue:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. ECA (Lei nº 8.069/1990)

O artigo cinquenta e três enfatiza o direito da criança à educação, como forma de promover seu desenvolvimento pleno e de suas potencialidades, para que desta forma, possa ser um cidadão para o convívio em sociedade. Assim como ocorre LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não é feita nenhuma referência à Educação Infantil Inclusiva.

Observa-se que a Legislação Brasileira faz referencias específicas à educação básica e a educação infantil, mas não trata especificamente da Educação Infantil Inclusiva, percebe-se, portanto, a necessidade de que debates e propostas sobre o tema sejam feitos com urgência, para defender direitos das crianças com deficiência.

2.3 Mas, como o professor que trabalha na Educação Inclusiva é preparado?

O professor que atua junto aos alunos com deficiência deve estar preparado em relação às diversas situações de aprendizagem. Além disso se faz necessário se atualizar constantemente sobre o assunto por meio de uma formação continuada, buscando o aperfeiçoamento para o trabalho com este aluno. Beyer (2006) afirma que:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretense) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Nesta perspectiva é necessário ter práticas pedagógicas adequadas aos alunos com deficiência. O trabalho deverá contemplar questões, como a organização do espaço físico, a utilização de materiais pedagógicos diversificados, que atendam as necessidades dos alunos NEE, o uso de novas tecnologias de informática, áudio, vídeo, entre outros. De acordo com Beyer (2006):

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos das classes escolares, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes

nutridoras dos indesejados estigmas.

Desta forma, observamos que para que o professor supere os inúmeros desafios existentes no trabalho com os alunos portadores de necessidades especiais é preciso se aperfeiçoar constantemente, utilizar materiais diversificados de qualidade que contemplem as especificidades dos alunos com deficiências bem como ter atitudes inovadoras e uma prática docente que considere o aluno e toda sua singularidade e complexidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão "passa por uma mudança no modo de vermos o outro, de agirmos para que todos tenham seus direitos respeitados." (Mantoan, 2001).

A educação inclusiva auxilia na ruptura de paradigmas em relação aos alunos com deficiências,

promovendo uma educação de qualidade comprometida com a especificidade de cada sujeito. A diversidade é compreendida como a realidade, pois é esta que conduz o processo ensino-aprendizagem. São as opiniões e as divergências que impulsionam as reflexões que nos fazem crescer e amadurecer para atuarmos a esses alunos de maneira positiva.

A partir do momento em que a prática está se contrapondo a legislação vigente que não trata da Inclusão na Educação Infantil, há uma preocupação com os alunos com necessidades especiais, no interesse em promover situações de aprendizagem para que este aluno aprenda, desenvolva suas potencialidades.

É necessário que este aluno de continuidade aos seus estudos no Ensino Médio, em um curso universitário no mercado de trabalho. Ao preparar esse aluno adequadamente a escola contribuirá para que ele não seja excluído do convívio social.

Desta forma toda a equipe escolar deve estar envolvida nesse processo, para contribuir de maneira positiva. Vale considerar a necessidade de

que as edificações sejam adaptadas para estes alunos, como por exemplo, com rampas de acesso, elevadores, pisos adequados e adaptados de acordo com as necessidades dos alunos.

E, para todos se assim for vivenciado, mas, para vivenciar, precisamos buscar ou refletir sobre nossas ações, sobre nossas experiências. Cada um de nós é responsável por compreender as regras ou princípios que conduzem sua forma de pensar. "A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é em sua essência, mais um processo do que um destino." (Mittler, 2003).

O trabalho com Inclusão na Educação Infantil deve ser realizado de maneira responsável devemos romper com antigos paradigmas e superar

inúmeros desafios que fazem parte do contexto escolar.

É necessário que os limites tradicionais da Educação sejam superados e os profissionais que fazem parte da Educação devem compreender que a inclusão vai além das diferenças.

Há a necessidade de compreender que esse tipo de atividade possui certa complexidade que precisa ser ultrapassada para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que valorize todos os alunos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994, DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: s.l., 1994.

BRASIL. Leis, etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org). Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3

MANTOAN, Maria Tereza E. Pensando e fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MANZINI, E. D. & ELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física : recursos para comunicação alternativa. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. Inclusão e Integração ou chaves da Vida Humana. In: _____. Anais do Congresso ibero-americano de Educação Especial. Brasília: Editora Qualidade, 1998.

MITTLER, 2003. Infância na creche. Um olhar inclusivo. www.conteudoescola.com.br

PELOSI, M. B. Inclusão e tecnologia assistiva. Vol. 1. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: RJ, 2008.

PINTO, Edgar Roquette. Academia Brasileira de

Letras. MEC: 1928.

POPPER, 2000. Infância na creche. Um olhar inclusivo. www.conteudoescola.com.br

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/SEF, vol.1, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão – Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Camila Fernandes de Souza Baldibia

1 Conceito de Violência Doméstica

Neste trabalho veremos uma breve retrospectiva histórica sobre a situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes no cenário brasileiro, reflexos sobre a violência doméstica e intrafamiliar contra este segmento e as primeiras iniciativas de consolidação dos espaços de proteção.

Iniciamos a partir do entendimento do termo, explorando as definições de autores que se dedicam a análises sobre o tema. Será abordado os dois termos a princípio, violência doméstica e intrafamiliar, mas o enfoque será dado a violência doméstica.

De acordo com De Mause 'A História da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressemos na História, mais reduzido o nível de cuidados com as crianças”.

Ou seja, a reprodução da violência contra crianças e adolescentes ao longo da história é resultado da falta de percepção e afirmação da infância como fase de desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo de todo ser humano. Em outras palavras, os pequenos não tinham sua identidade formalizada, sendo vistos como adultos em miniatura.

Esse recorte histórico apresentado, evidencia que os maus tratos e a violência marcaram a trajetória de crianças e adolescentes. Somente no século XX com a “doutrina de proteção integral”, inicia o processo de efetivação da infância.

De acordo com a cartilha Violência intrafamiliar do Ministério da Saúde:

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física,

psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra.

Entende-se por família o grupo de pessoas que possuem vínculo parental por laços consanguíneos, convivência ou matrimônio.

Considera-se violência doméstica "qualquer ato, conduta ou omissão que sirva para infligir, reiteradamente com intensidade, sofrimentos físicos, sexuais, mentais ou econômicos, de modo direto ou indireto (por meio de ameaças, enganos, coação ou qualquer outro meio) a qualquer pessoa que habite no mesmo agregado doméstico privado (pessoas crianças, jovens, mulheres adultas, homens adultos ou idosos - a viver em alojamento comum) ou que, não habitando no mesmo agregado doméstico privado que o agente da violência, seja cônjuge ou companheiro marital ou ex-cônjuge ou ex-companheiro marital" (Machado e Gonçalves, 2003)

Ambas se manifestam de diferentes formas, que não se reproduzem isoladamente. É uma sequência de incidentes que podem acarretar em agressões físicas e homicídio.

FALEIROS faz uma reflexão sobre presença do poder nos relacionamentos, explica que todo poder está ligado a uma relação, porém nem sempre está associado à violência. O poder é violento quando alguém exerce visando alcançar objetivos através do sofrimento e diminuição do outro. A relação violenta estrutura-se num processo de dominação, onde o dominador utilizando-se de coação e agressões faz do dominado um objeto para seus ganhos. Uma relação violenta nega os direitos da vítima e desestrutura sua identidade.

Dentro deste segmento iremos abordar as principais manifestações de violência contra crianças e adolescentes, segundo a Cartilha do Ministério da Saúde e a obra de Faleiros.

Violência física: nas duas obras os autores propõem que a violência física ocorre quando o agressor se encontra em uma relação de poder com a vítima. Essa violência é caracterizada pelo medo,

submissão, sofrimento e terror. Apresenta-se em forma de castigos físicos, chutes, tapas, socos, mordidas, lesões por armas e objetos, queimaduras, entre outros. A violência física contra crianças e adolescentes é uma violação dos direitos humanos e do ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. O Código Penal prevê como crime de lesão corporal, dolosa ou culposa.

Violência Sexual: é toda relação de poder por meio de força física ou coerção psicológica, na qual a vítima é obrigada ao ato sexual contra a sua vontade. Pode ocorrer também sem o contato físico, por exposição de material pornográfico, assédio sexual e linguagem erotizada.

A violência sexual pode ocorrer em variadas situações, como por exemplo: **Estupro**, ato de penetração vaginal, anal e oral, utilizando o pênis ou objetos, praticado através da mobilização física da criança, ato inapropriado para sua idade e seu desenvolvimento psicosssexual: **Abuso incestuoso**, quando o menor é coagido a manter relação sexual, com ou sem penetração, com parente consanguíneo ou agregado. **Assédio**

sexual, caracterizado por atitudes de conotação sexual, constrangendo o assediado e o coagindo a práticas sexuais sem o seu consentimento; **Pornografia infantil**, divulgação de materiais onde há exposição de crianças em práticas sexuais, em sua maioria sem o consenso da criança ou jovem, **Prostituição**, jovem que vende o seu corpo em troca de dinheiro para sobreviver ou contribuir para renda familiar, **Tráfico de crianças e adolescentes** para fins sexuais, recrutamento de jovens através de coerção, abdução, fraude e enganação, que facilitem o controle de uma pessoa sobre a outra.

Violência psicológica: de acordo com a cartilha é toda ação ou omissão que cause ou visa causar dano à autoestima, a identidade ou desenvolvimento da pessoa. Faleiros aborda novamente a questão do poder, onde a criança e o adolescente são dominadas pelo autoritarismo do adulto. Para ambos, a violência psicológica é menos identificada, por conta da tolerância da sociedade frente a esse abuso. Compreende-se como violência psicológica insultos, humilhação, manipulação afetiva,

isolamento de amigos e familiares, exploração, ameaça, submissão, entre outros.

Violência patrimonial ou econômica: entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos. Recusa de pagamento da pensão alimentícia.

Como vimos, a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes pode suceder de diferentes maneiras. Segundo FALDIROS, a violência familiar é, pois, uma forma de relacionamento ancorada na história e na cultura Brasileira. Como já citamos, a violência intrafamiliar ou a violência doméstica, acontece quando há desestabilização entre os laços parentais.

Diferente da violência intrafamiliar, a doméstica refere-se ao lugar onde ela ocorre, na residência da vítima, podendo ser praticado por pessoas que não tenham ligação parental, por exemplo, empregados domésticos.

Embora os adultos sejam responsáveis e tenham autoridade para exercer poder protetor sobre crianças e adolescentes, esse poder deve ser

exercido de forma correta. Por isso contamos com o ECA que normatiza e reconhece os direitos das crianças e dos adolescentes.

Em função da extensão e intensidade da violência contra crianças e adolescentes sua desarticulação só será efetivada quando essa missão for adotada por todos como um dever social, a fim de firmar uma rede de proteção integral efetiva.

2 Entendo as raízes históricas da violência contra crianças e adolescentes

Sabemos que a violência doméstica tem raízes históricas, principalmente relacionadas à construção da imagem da criança e do adolescente ao longo do nosso processo histórico. Neste sentido, faremos uma breve discussão de como as crianças eram vistas e tratadas desde o período colonial, a partir dos três maiores segmentos constituintes de nossa sociedade, a saber: o colono, o indígena e o africano.

Oficialmente o Brasil foi descoberto em 1500 pelo português Pedro Álvares Cabral. De início nossa

colonização configurou-se pelo modelo de exploração, porém, a partir de 1530, os portugueses iniciam o processo de colonização de povoamento. Dessa forma, temos imigrantes chegando em nosso país. Eram viagens de meses nas naus realizadas por povos diversos, ricos barões dispostos a investir na Ilha de Vera Cruz, trabalhadores, marinheiros, adultos e crianças. Devido à escassez de homens dispostos encarar a viagem de meses nas embarcações, era frequente que crianças entre 9 a 15 anos fossem recrutadas, os chamados grumetes. Em sua maioria, essas crianças eram pobres filhos de camponeses que, sem verem outra saída, mandavam os pequenos nessa jornada em troca de poucos soldos. Outras duas formas de recrutamento era apanhar os órfãos, crianças esquecidas pelos pais e ignoradas pela sociedade, ou o sequestro de crianças judias, retiradas de suas famílias de forma brutal.

No começo o número de grumetes no navio era de aproximadamente 18%, sendo que no início do século XVIII houve alteração desse número, sendo o mesmo ou maior (DEL PRIORE p 23). Outra forma

de trabalho infantil eram os pajens, mas, diferente dos grumetes, eram crianças de famílias protegidas pela nobreza ou de baixa nobreza, sendo destinado a eles, trabalhos mais leves e de menos esforço.

E assim se compunha o grupo de crianças trabalhadoras nos navios. As demais crianças estavam acompanhadas de seus pais. A autora Mary Del Priori salienta também a vinda de adolescentes na faixa dos 15 anos, enviadas para servirem de esposas aos homens da nova terra.

A longa viagem era exaustiva para todos os passageiros, mas em especial para as crianças, que sofriam com as mudanças climáticas, ataques de piratas e naufragos, tendo em vista que eram ignoradas pelos adultos quando um desses eventos ocorria. Além de estarem à mercê de tais eventos, os grumetes eram a classe abaixo de todas as outras. As diferenças iam do tratamento até no que comiam. Diferente dos homens, a alimentação destinada a essas crianças, eram restos de comidas estragadas e a água, além de escassa, era podre.

A acomodação também era diferenciada por conta da ambição do capitão, que enchia o navio de

mercadorias, os pequenos eram os primeiros que ficavam sem alojamento, tendo que dormir ao relento, no convés, por essa razão ficavam expostos à chuva, sol e frio. Quando não morriam, o que era comum, pois a taxa de mortalidade dentro das naus era alta, eles eram submetidos às sangrias", uma prática perigosa que na maioria dos casos levava o paciente a óbito.

Mesmo os pajens estando em uma posição mais favorável do que os grumetes eram também vítimas dos marinheiros pedófilos, que encontravam nessas crianças a chance de praticarem seus diferentes desejos sexuais. As órfãs dos reis eram mantidas em constante vigilância e trancadas, a fim de evitar tais ataques.

Em uma época em que a mão-de-obra infantil era constantemente requisitada e os seus direitos não reconhecidos, os portugueses não entendiam a infância como uma categoria específica, a salvo as crianças nascidas em famílias da nobreza, que por posição, eram tratadas de forma mais branda, mas vistas também como um adulto em miniatura, pois nessa época, para os colonos, não havia

distinção entre o trato dispensado para crianças e adultos.

A autora Mary Del Priore também nos fala da condição das crianças indígenas a partir do processo de colonização. Salienta que, ao desembarcarem no Brasil, os portugueses se depararam com uma terra já povoada, por pessoas com costumes contraditórios aos seus. Logo, tentaram persuadir os índios a colaborarem com a sua jornada. Apesar de arredios, aos poucos os portugueses conseguiam lidar com os Índios e explorar a nova terra. Mas com o passar dos anos, apenas lidar com eles já não bastava, era preciso trazê-los para os costumes e tradições europeias, tendo em vista o desprezo que os portugueses tinham em relação à cultura indígena.

Então no ano de 1549, chega ao Brasil a Companhia de Jesus, os jesuítas, padres liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. O objetivo era catequizar e disciplinar os índios a fim de tomá-los "pessoas de Deus". Mas o objetivo não era apenas cristão, visava também converter o gentio a fim de servirem aos interesses dos imigrantes, ignorando o

processo de socialização que os índios tinham até então.

[...]a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações de decisões dos homens, a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2008 p. 38)

Por conta do processo de colonização, a educação não era prioridade. O objetivo dos jesuítas era converter o povo indígena, tornando-os cristãos. A educação oferecida aos índios era básica: ler, escrever e contar. Já para as crianças brancas, a educação era mais elaborada e visava levar esse aluno à formação superior em Teologia ou Filosofia. A educação formal era dispensada para as meninas, guiadas apenas para serem boas esposas.

Essa diferença na educação entre as crianças indígenas e os filhos dos colonos reflete a opinião que os portugueses tinham sobre os índios,

peças sem nenhum tipo de instrução, inteligência ou cultura. Mas, diferente do que os portugueses acreditavam, os índios, eram dotados de fé e uma cultura singular. A criança na tribo era tratada de forma respeitosa como qualquer membro e os cuidados dispensados a ela era função de todos da tribo. Sua função no grupo era de acordo com a sua capacidade.

Então, recusando a aceitar a cultura indígena e com objetivo de formar "cristãos", inicia-se a persuasão dos padres com o gentio. Compreendendo que seria difícil converter os homens da tribo, os jesuítas direcionam os ensinamentos para as crianças. O objetivo era introduzir nas crianças a fé cristã e a cultura europeia, ressaltando com os pequenos a importância de converter também os adultos da tribo. Para auxiliar no ingresso das crianças indígenas nas Escolas Jesuítas, foram enviadas crianças portuguesas para o Brasil para estudarem junto com os índios. Essas crianças eram em sua maioria abandonadas ou marginalizadas. (in Conselho da Criança)

Com essa abordagem de negação a cultura do índio, algumas crianças indígenas passam a renegar seus costumes e a confrontar suas famílias sobre o modo de vida deles. Assim nascem as primeiras tentativas de educação no Brasil. Os jesuítas predominam como sistema de ensino até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal, no intuito de fazer uma reforma no ensino, expulsa todos os jesuítas, no Brasil e em Portugal. Uma reforma que como muitos pesquisadores colocam, desastrosas, onde o Marquês insere um sistema de ensino público sem recursos.

Seguindo uma linha histórica, os autores MOURA E DEL PRIORE abordam também a infância da criança negra no Brasil. Em 1736 chega ao Brasil o primeiro navio com escravos negros, trazidos à força de sua terra natal a África. Inicia-se então, no Brasil, o mercado de escravos.

Neste primeiro momento, o foco eram homens em idades acima de 15 anos, poucas mulheres foram trazidas. As crianças eram minorias, pois pereciam na viagem mais facilmente ou eram descartadas. O

número de crianças aumentou através da reprodução já aqui no Brasil.

A procriação dos escravos era estimulada por seus senhores. A mulher escrava que tivesse dado a luz a dez crianças era libertada; posteriormente, este número foi diminuído para sete. Todavia, a natalidade foi bastante baixa, devido, em grande parte, às práticas anticoncepcionais e mesmo aos abortos voluntários, como forma de resistência, (MOURA - Dicionário da Escravidão Negra no Brasil, p 287)

Os filhos de escravos até a idade de 6 anos tinham uma pequena liberdade entre os seus, podendo comer e beber à vontade. O que para muitos era visto como uma forma de estragar o futuro escravo, tendo em vista que o crioulo ficava mal-acostumado. Mesmo gozando de uma liberdade mínima, desde cedo as crianças eram ensinadas a trabalhar. Algumas seguiam com suas mães em plantações de açúcar para auxiliar no serviço e outras eram adestradas para o serviço doméstico. Diferente dos pais, as crianças não eram punidas severamente ou manuseavam trabalhos difíceis, mas eram

lembradas sempre do seu lugar e tratadas como trabalhadores. Aos 12 anos o adestramento era concluído e aos 14 a criança era considerada um adulto capaz de desenvolver qualquer trabalho. Ou seja, o filho de escravo tem o seu destino traçado antes mesmo de nascer, onde sua infância é apenas um período de preparação para o trabalho escravo. Durante cerca de 150 anos, período que durou a escravidão no Brasil, esse era o cotidiano da criança negra e sua família. Com a abolição no ano de 1888 determinado pela lei Aurea, o negro é considerado livre e componente do âmbito social.

Mas apesar da abolição ter o intuito na teoria de libertar os negros da condição de escravos, na prática ela não era funcional, devido à permanência do preconceito e a "desorganização social" que Florestan Fernandes cita em sua obra "*A integração do negro na sociedade de classes*" (1964), como uma característica da população negra. De acordo com FERNANDES essa desorganização dos negros devia-se a falta de laços familiares sólidos, iniciativa e disciplina no trabalho e a falta de solidariedade entre si.

Fazendo uma análise crítica, temos uma população que sofreu durante anos com a falta de identidade e que após a abolição precisa desbravar em uma sociedade excludente e racista, seu espaço como membro ativo. O rápido crescimento das cidades no molde capitalista e a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil é mais um empecilho nessa jornada.

Com isso, neste momento temos o negro excluído do contexto social De acordo com RIOS E MATTOS durante quase todo o século XIX o negro luta por sua liberdade social e a construção de sua cidadania. No decorrer desse trajeto, a raça negra é marginalizada perante a sociedade, as crianças e os adolescentes são vistos como “criolos delinquentes” e a educação não é prioridade, tendo em vista a necessidade da mão-de-obra infantil para complementar a renda familiar.

O início da República no Brasil, foi marcado por lutas sociais, neste mesmo período há uma revisão da identidade da criança em âmbito mundial. Sendo assim, o Brasil passa a olhar para criança e o adolescente como sujeito do contexto social e proveniente de direitos. Foram anos de lutas e

reivindicações para a infância, que veremos no subtítulo Políticas Públicas.

Como vimos, a formação da identidade da criança é uma construção social e histórica. Durante décadas, a criança e o adolescente são vistos como adultos em miniaturas e o tratamento destinado a eles depende do contexto social que ele está inserido.

Os primeiros estudos sobre a imagem da criança no mundo tiveram início apenas no ano de 1948 pelo pioneiro francês Philippe Aries. Inicialmente sua obra: *“História das populações francesas e de suas atitudes face à vida desde o século XVII”*, abordou sobre a estrutura familiar e a educação das crianças, que tinha uma base moralista, visando apenas formar futuros adultos. Antes do início dessas pesquisas, a imagem da criança era distorcida e pouco se falava sobre a infância, sendo tratada apenas como uma fase de transição para o mundo adulto.

No Brasil, devido ao atraso no processo de estruturação em relação à educação e economia, somente na metade do século XVIII, durante o governo de Pombal, foi implantado o ensino público,

de forma precária. Antes disso, a educação era restrita para a camada pobre da sociedade, sendo quase exclusiva da elite. Mesmo com as escolas jesuítas o ensino era limitado, pois eram poucas escolas.

Tendo essa realidade, no início do século XIX, a solução para os filhos dos pobres é o trabalho e não a educação. Pois a situação de miserabilidade em que as famílias viviam, faz com que a mão de obra dos filhos seja necessária desde a infância.

No final desse mesmo século e no início do século XX, explode a industrialização no Brasil, o que demanda uma quantidade maior de mão-de-obra.

Nesse contexto a criança representava uma mão-de-obra barata, disciplinada e ágil. Essas crianças eram submetidas a horas de trabalho, e sem distinção dos adultos. Como resultado, os índices de mortalidade infantil aumentaram, o que aos poucos foi abrindo os olhares de algumas pessoas que denunciavam essa exploração. Foi nessa época, que a infância começou aos poucos ter espaço e seus direitos construídos.

3 Políticas Públicas: Construção social e histórica dos direitos da infância e adolescência

Concluimos com uma revisão histórica da evolução das Políticas Públicas voltadas para crianças e adolescentes no Brasil. Neste trecho traremos a visão de alguns autores sobre o tema como DEL PRIORE, LORENZI FALEIROS e RIZZINI e os parâmetros da lei.

Desde a colonização até a república velha, não existiram Políticas Públicas efetivas para proteger ou promover os direitos da criança e do adolescente, especialmente os em situação de vulnerabilidade.

O primeiro esboço de Políticas Públicas voltada para a infância ocorre no século XIX com o projeto de proteção representado pelo artigo 18 da Constituição da época, tendo como Constituinte José Bonifácio de Carvalho, estabelece:

A escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês, só será ocupada em casa, depois do parto

terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria. (in site FUNDAÇÃO CASA)

Em uma linha assistencialista, mas em função dos interesses da elite, nesta mesma época temos a Roda dos Expostos, sistema usado pelos conventos para retirar crianças abandonadas de locais públicos. A criança era abandonada pela família na Roda de forma anônima, para garantir a preservação do nome.

Os responsáveis pelas Rodas eram as Santas Casas de Misericórdia de cada Estado. Como não havia preocupação com a higiene e o bem-estar das crianças, muitas pereciam antes dos setes anos, idade máxima de permanência na entidade. Após esse período a criança era encaminhada para o juizado de menores que traçava o seu destino, geralmente enviando-as para o trabalho nas fábricas para servirem de mão-de-obra barata. Além das Santas Casas, às Câmaras Municipais também eram responsáveis pelos menores abandonados, podendo criar impostos para este segmento. (FALEIROS)

Com a Proclamação da República em 1889, a relação entre Estado e Igreja é abalada. Com isso, temos o estado omissivo em seu papel social e a igreja com práticas assistencialistas contraditórias. Neste mesmo século, surge um movimento por médicos e engenheiros, no intuito de intervir nas instituições no meio ambiente, nas condições higiênicas. Este grupo era conhecido como Os Higienistas. Sua atuação era voltada para as questões de saneamento, educação higiênica e instalação de postos de saúde. A principal crítica desse grupo, era voltada para a Casa dos Expostos, ambiente onde a taxa de mortalidade infantil era em torno de 90%. (FALEIROS)

No século XIX temos também os Asilos dos Órfãos, uma casa de assistência aos menores abandonados e infratores, com o objetivo de reeducar os degenerados. Os meninos eram enviados para o trabalho nas indústrias e as meninas para o trabalho doméstico. (in Conselho da Criança e do Adolescente de Alagoas).

Com a explosão da industrialização, no final do século XIX e no início do século XX inicia-se uma nova jornada em prol dos direitos das crianças. O

proletariado desperta em busca dos seus direitos, como diminuição da jornada de trabalho, salários dignos e condições básicas de saúde e segurança. Essa mesma classe enxerga o desrespeito para com a criança nas fábricas, onde a mão-de-obra infantil é visada pela agilidade e baixa remuneração. No ano de 1923 o Estado esboça novamente Políticas Públicas sociais voltadas para os pequenos. Nesse mesmo ano, com o decreto nº 16.272, surge o regulamento de proteção aos menores abandonados e delinquentes, reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e de jovens delinquentes. (DELPRIORE, pág 354)

Em 1913 o desembargador Ataulpho de Paiva ressalta a importância de criar Tribunais para Menores, no intento de uma nova justiça para a infância, para corrigir os desvios do bom comportamento. (FALEIROS)

Surge então o Juizado de Menores, direcionado para o menor em “situação irregular”.

O Código de Menores visava estabelecer diretrizes claras para o trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões

como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. O Código de Menores revestia a figura do juiz de grande poder, sendo que o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a mercê do julgamento e da ética do juiz.

No seu primeiro artigo determinava-se:

"O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código." (grafia original) Código de Menores - Decreto N. 17.943 A-de 12 de outubro de 1927.

O código de Menores regulamenta também o trabalho infantil, diminuindo a jornada diária e estipulando condições de trabalho. Permaneceu assim até a Constituição de 1934, que proíbe o trabalho para menores de 14 anos, sem permissão judicial.

Na década de 30, Getúlio Vargas é eleito presidente do Brasil, seu mandato foi marcado por mudanças revolucionárias no âmbito social. No Estado Novo, como era conhecido o país nesta

época, destaca-se entre as implementações: legislação trabalhista, a obrigatoriedade do ensino e a cobertura previdenciária associada à inserção profissional. (LORENZI)

Em 1942 é implantado pelo governo Vargas o SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), um órgão do Ministério da Justiça, que tinha por finalidade um sistema correcional-repressivo, abrigando o menor abandonado em estabelecimentos. De acordo com LORENZI o sistema previa um atendimento diferente para o menor abandonado e para o adolescente autor de ato infracional.

Situação irregular	Adolescente autor de ato infracional	Menor carente abandonado
Tipo de atendimento	Internatos: reformatórios e casas de correção.	Patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos

Fonte: *“Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil”* – GISELLA WERNECK LORENZI

O SAM somente dispunha de sete mil vagas, sendo assim, muitas crianças e adolescentes permaneciam em situação de vulnerabilidade nas ruas, vistas como delinquentes.

Na década de 40 foram criados o SESI (Serviço Social da Indústria) com a proposta de uma instituição aliada das empresas no esforço para melhorar a qualidade da educação e elevar a escolaridade dos brasileiros e o SESC (Serviço Social do Comércio) fruto de um sólido projeto cultural e educativo que trouxe, desde sua criação pelo empresariado do comércio e serviços, a marca da inovação e da transformação

Social. (in SESI E SESC)

Em 1945 o governo Vargas é deposto, com isso em 1946 é promulgada a 4ª Constituição do país com caráter liberal democrático. Este momento é caracterizado também com a restauração da independência dos três poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo. Neste período inicia-se programas e projetos de iniciativas de proteção à saúde e bem-estar das crianças, como por exemplo, a instalação do primeiro escritório da UNICEF órgão

ligado as Nações Unidas (ONU) que teve como objetivo inicial assistência a famílias de soldados da segunda guerra mundial. Após o fim da guerra, a UNICEF tem o seu foco redirecionado para promover e proteger os direitos da criança e do adolescente em todos os países. No Brasil seu primeiro programa em 1950, mobiliza nos estados do Nordeste projetos voltados para a saúde da criança e da gestante. (LORENZI)

Simultaneamente a opinião pública passa a criticar o SAM, definindo-o como uma fábrica de delinquentes, pois o programa não abordava questões sociais e educacional com estes jovens a fim de inseri-los novamente na sociedade.

Com o golpe militar em 1964, houve retrocesso no campo dos direitos sociais e paralização da evolução da democracia. O país é coibido por uma ditadura com princípios e práticas voltadas para opressão.

O SAM foi extinto e em seu lugar foi criado um novo órgão denominado Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com a mesma organização, localização e funcionários do antigo projeto. O objetivo da FUNABEM também era o menor infrator

e as crianças abandonadas. Em 1979 é feita uma revisão do Código de Menores de 1927, tendo a mesma linha de repressão e assistencialismo.

Em 1967, é criada a Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo, o Serviço Social de Menores foi totalmente transferido para essa Secretaria pouco mais de um ano depois, outro decreto fixou a estrutura da Secretaria da Promoção Social e criou a Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE), à qual ficou subordinado o atendimento ao jovem.

Em 1975 o poder Legislativo organizou uma CPI para refletir e distinguir o problema da criança e do menor abandonado, revendo o conceito de marginalidade. Dessa forma, há uma “linha preventiva” assinalada nos processos contra a marginalização, através de convênios com universidades e prefeituras de cada Estado. Após várias análises a FUNABEM foi avaliada como um fracasso, pois não auxiliou no processo de formação social do sujeito inserido nela.

Em 1976, a Secretaria de Promoção Social substituiu FUNABEM por Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), para adaptar à

política federal para a área do menor. Esse novo segmento vê a situação do menor marginalizado como uma patologia social, uma forma arbitrária que não garantiam os direitos dos indivíduos.

Com o advento do ECA, em 1990 o atendimento ao menor carente é destituído da FEBEM, passando a atender apenas os menores delinquentes. Em 1998 começa um processo de descentralização da FEBEM, com o intuito de reformular as práticas do serviço e enquadrar nas diretrizes do ECA. Apenas no ano de 2006 os sistemas FEBEM e FUNABEM são desativados como projetos, dando lugar a Fundação Casa, que é elaborada com base nos parâmetros atuais da lei.

Na década de 80 a noção de irregularidade quanto os direitos da infância começaram a ser questionada a medida que as informações da problemática deste segmento começou a circular com maior intensidade. (in Conselho da Criança e do Adolescente de Alagoas)

A partir das lutas e pressões sociais da década de 80, o tema principal da Assembleia Constituinte de 1987, era voltado para o reconhecimento da

criança e do adolescente como sujeito de direitos. Neste contexto, temos movimentos em prol dessa conquista, por exemplo, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, entidade civil independente "Este Movimento não presta atendimento direto aos menores, mas procura mobilizar os próprios menores, os técnicos, os educadores de rua, os diretores, os funcionários de instituições, enfim todos os que estão envolvidos com este segmento da população brasileira" (Psicol, cienc, prof. vol.8 no.1 Brasilia 1988); a Pastoral do Menor, que presta atendimento direto a crianças e adolescentes com programas voltados a promoção dos direitos e Ongs que apresentavam emendas para a defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Estes movimentos são reflexos das discussões internacionais que aconteceram naquele período como: Regras de Beijing (1985), Diretrizes de Riad (1988) e na Convecção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

A Igreja Católica demonstra seu apoio a ações sociais voltadas para promoção de direitos da criança

e do adolescente, afirmando que o menor abandonado tem o direito à educação fundamental e a inserção profissional, e assim adotou como tema da Campanha da Fraternidade de 1987 "Quem acolhe o menor a mim acolhe" (Brasília, CNBB 1987).

Na Constituição de 1988 é estabelecido os direitos nos artigos 227, 228 e 229, que garantem

Dever do Estado e da sociedade o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (in Constituição 1988)

A partir deste momento a criança é parte integrante da sociedade, com seus direitos reconhecidos e sua proteção e integridade sendo dever da família, do estado e da sociedade. (in Conselho da Criança e do Adolescente de Alagoas)

Estes movimentos e processos de descoberta da infância resultaram na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em julho de 1990, anulando o Código de menores de 1979. Um conjunto de regras, leis, que estabelecem uma doutrina de proteção integral para infância. Um paradigma político, social, jurídico e administrativo que define a criança e o adolescente como um ser em desenvolvimento que deve ser respeitado em seu segmento. O ECA define a infância até os 12 anos de idade e a adolescência dos 12 aos 18 anos. O estatuto também tem a responsabilização do adolescente que cometer um ato infracional e como deve ser articulado o procedimento para com o mesmo, sempre de acordo com o sistema de garantia de direitos. (in Conselho da Criança e do Adolescente de Alagoas) A missão do Eca é coordenar, normatizar e formular as políticas do segmento da infância e adolescência.

No artigo 1º determina a proteção integral da criança e do adolescente e já os reconhece como cidadãos, com articulação do Estado que estabelece a criação dos conselhos Tutelares.

Órgão público autônomo no desempenho de suas atribuições legais na proteção à criança e ao adolescente sempre que seus direitos forem ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis ou em razão de sua própria conduta. (in site do Conselho Tutelar)

Em cada município deve haver no mínimo um conselho tutelar composto por cinco membros, garantindo total acesso as políticas sociais, estabelecendo medidas de proteção e prevenção. O ECA é consoante a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, instituída pela Assembleia Geral da ONU em 20/11/1989, que teve como discussão principal empoderar e emancipar as crianças e abordar questões geracionais e de gênero. (UNIVERSIDADE DE COIMBRA)

Em novembro de 1994 ocorreu a primeira Conferência Nacional dos Conselheiros de Direitos Tutelares da Criança e do adolescente com

representantes de todo o país, sempre reforçando a questão da cidadania e defesa do indivíduo. Após inúmeros debates chega-se ao consenso sobre as funções previstas no Estatuto.

Como vimos à luta pelo reconhecimento da infância e seus direitos vêm de uma longa jornada histórica. Atualmente contamos com ECA que normatiza as questões da infância e determina os direitos dos pequenos. O ECA define a prática de violência contra crianças e adolescentes como crime e prevê punições.

O educador ou cidadão que não notificar qualquer forma de maus tratos à criança ou adolescente é sujeito à pena, multa de três a vinte salários mínimos de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, conforme o artigo 245 do Estatuto. O ECA apesar de ser uma política recente já consolidou o seu espaço e vem garantindo a inserção da criança no contexto social como membro ativo.

vimos as atuais Políticas Públicas em prol da infância e juventude e como o trabalho entre elas é articulado formando uma Rede de Proteção para o segmento. Os principais:

Conselhos tutelares: órgãos públicos municipais, cuja missão é zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e adolescentes;

Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCA): o FDCA é vinculado aos Conselhos dos Direitos, que têm a competência precípua de deliberar sobre o orçamento destinado à população infanto-juvenil e seu Plano de Aplicação;

Varas da Infância e da Juventude: órgãos do Judiciário responsáveis por aplicar as medidas judiciais necessárias à garantia dos direitos de crianças e adolescentes. São dirigidas por juízes e, quase sempre, possuem equipes psicossociais que tem por função subsidiar as decisões judiciais. Atuam de forma integrada com os Conselhos Tutelares e com o Ministério Público;

Promotorias da Infância e Juventude: órgãos do Ministério Público que têm como função institucional defender e assegurar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, através da aplicação de medidas judiciais previstas no ECA;

Delegacias de Proteção à Criança e o Adolescente (DPCA): órgão da Segurança Pública que exerce a função de polícia judiciária, cabendo-lhe a apuração, através de Inquérito Policial, de ilícitos cometidos contra crianças e adolescentes;

Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente (FÓRUM DCA): são articulações nacionais, estaduais ou municipais de entidades governamentais e não governamentais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes;

Centros de Defesa: organizações não governamentais que atuam no campo da defesa jurídica de crianças e adolescentes que têm seus direitos violados. Atuam, também, na divulgação dos direitos infanto-juvenis, na sensibilização da população

local sobre esses direitos e ano controle da execução das políticas públicas;

Defensoria Pública: órgão judiciário que visa garantir o direito de assistência jurídica aos que não dispõem de meios para contratar advogado. Embora não atue exclusivamente nas situações de violação de direitos de crianças e adolescentes, faz parte da Rede de Proteção dessa população;

Secretaria de governo estaduais e municipais executoras de políticas públicas: essas secretarias, como organismos fundamentais da Rede de Proteção, têm a função de Atendimento, de garantir o acesso a saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial, ou seja, aos direitos assegurados no ECA.

Escola: a escola também tem a função de Atendimento e prestação de serviço para criança e o adolescente. É sua a responsabilidade também proteger e zelar pelo bem-estar da criança. Evidente essa responsabilidade não é exclusiva do ambiente escolar, mas sim da Rede de Proteção da qual ela é parte integrante.

Organizações não governamentais (ONG'S): essas organizações da sociedade civil são parte integrante da Rede de Proteção, nas funções de Promoção (nos Conselhos de Direitos).

Atendimento (em programas nas áreas de saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial), Controle (Fóruns DCA), Defesa e Responsabilização (Centros de Defesa).

(FALEIROS; *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*; p. 83 a 86; 2008).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança o do adolescente** Obra coletjva de autora da Editora Saraiva com a colaboração de A. L. T, Pinto, M.C, V, dos S. Windt e L. E. A. de Siqueira 10ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2000.

CARDIA. (1997) **A Violência Urbana e a Escola.** *Contemporaneidade e Educação*, 2 (2), 26-69.

DISKIN, Lia, e ROIZMAN, Laura Gorresio. **PAZ, COMO SE FAZ?: Semeando Cultura de Paz nas Escolas.** Rio de Janeiro: UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

DREXEL, Jonh; IANNONE, Leila; **Criança e Miséria, vida ou morte?**; Moderna; 1991; São Paulo.

E GUERRA, Viviane N. de A. (Orgs). **A Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 5ª Ed. Ver e atualizada. São Paulo: Cortez, 2009.

E GUERRA, Viviane N. de A. **Infância e Violência Fatal em Família.** São Paulo: Iglu.1998.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes: Considerações finais 2.** ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2008. 98 p.

FREIRE, PAULO; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GUERRA, Viviane N. de A.; **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Anna Christina Cardoso de; **Kit respeitar: enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: criar respeitando: guia para pais e responsáveis.** São Paulo: Fundação Orsa: SEADS: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

MOURA, Clóvis; **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil.** Assessora de pesquisa Soraya Silva

Moura. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

PRIORE, Mary Del (Org.); **História das crianças no Brasil**. São Paulo. Contexto. 1992.

RIOS, Ana Lugão e MATTOS, Hebe; **Memórias do Cativo: Família, Trabalho Cidadania no Pós-Abolição**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005.

RISTUM, M. (2001); **O conceito de violência de professores do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A Concepção de Educadores de Crianças Vitimizadas Sobre Inclusão Escolar DISPONÍVEL em:

[HTTP://EDUCERE.BRUC.COM.BR/CD2011/PDF/52022668.PDF.](http://educere.bruc.com.br/CD2011/PDF/52022668.PDF)

As Relações Afetivas Entre Professor e Aluno.

DISPONÍVEL

EM:

[HTTP://EDUCEREBRUC.COM.BR/CD2011/PDF/52022668.PDF.](http://educerebruc.com.br/CD2011/PDF/52022668.PDF)

A Violência Doméstica Contra Crianças e as Implicações da Escola. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.](http://www.)

[ANTIGO.SE.DF.GOV.BR/SITES/400/402/00000693.PDF.](http://www.antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00000693.pdf)

Conselhos Tutelares. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.CMDDCAMACAE.RJ.GOV.BR/DOW
LOAD/CAPACITACAOCONSELHEIRO/HISTÓRA
DOSDIREITODACRIANCAEDOADOLESCEBTE.PD
F.](http://www.cmddcamacae.rj.gov.br/download/capacitacaoconselheiro/histora-dosdireitodacriancaedoadolescebte.pdf)

Desempenho Escolar da Criança Vitimizada encaminhada ao Fórum Judicial DISPONÍVEL EM.

[HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/PTP/V25N1/A03V25N1.PDF.](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n1/a03v25n1.pdf)

Direitos Humanos da Criança. DISPONÍVEL em:
[HTTP://WWW.FD.UC.PT/IGC/MANUAL/PDFS/10MANUALDACRIANCA.PDF.](http://www.fd.uc.pt/IGC/MANUAL/PDFS/10MANUALDACRIANCA.PDF)

Impacto Da Violência na Saúde das Crianças e Adolescentes. DISPONÍVEL em:
[HTTP://BVSMS.SAUDE.BVS/PUBLICACOES/IMPACTOVIOLENCIASAUECRIANCAS.PDF.](http://bvsms.saude.bvs/publicacoes/impactoviolenaciasaudecriancas.pdf)

LORENZI, Gisella Wemeck. Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.

Formação continuada. DISPONÍVEL EM:
[HTTP://.CRIANCA.DF.GOV.BR/SUBPROTECACONSELHOS-TUTELARES.](http://crianca.df.gov.br/subprotecacaonselhos-tutelares)

O Impacto Da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes na Vida e na Aprendizagem. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.MPRS.MP.BR/AREAS/INFANCIA/ARQUIVOS/IMPACTO.PDF.](http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf)

Queremos Respeito Guia Para Crianças e Adolescentes e Quem lida com eles. DISPONÍVEL

EM:

[HTTP://WWW.DESENVOLVIMENTOSOCIAL.SP.GOV.BR/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/KIT-RESPEITAR-VOL1-QUEREMOS%20RESPEITO-CRIANCAS.PDF.](http://www.deenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/biblioteca/publicacoes/kit-respeitar-vol1-queremos%20respeito-criancas.pdf)

Criar Respeitando Guia Para Pais E Responsáveis. DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.DESENVOLVIMENTOSOCIAL.SP.GOV.BR/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/LIVROS3-KIT%20RESPEITAR-CRIAR%20RESPEITANDO-PAIS.PDF.](http://www.deenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/biblioteca/publicacoes/livros3-kit%20respeitar-criar%20respeitando-pais.pdf)

Cuidar Respeitando Guia Para Profissionais Que lidam Com Adolescentes. Disponível em:

[HTTP://WWW.DESENVOLVIMENTOSOCIAL.SP.GOV.BR/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/LIVROS3-CUIDAR%20RESPEITANDO-PROFISSIONAIS-QUE-LIDAM-COM-ADOLESCENTES.PDF.](http://www.deenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/biblioteca/publicacoes/livros3-cuidar%20respeitando-profissionais-que-lidam-com-adolescentes.pdf)

BLIOTECA/PUBLICACOES/LIVRO3-
KIT%20RESPEITAR-CRIAR%20RESPEITAR-
CRIAR%20RESPEITANDO-PAIS.PDF.

A ARTE DO TEATRO EM SALA DE AULA

Adriana da Silva Ferreira Gonçalves

RESUMO

O teatro na escola tem uma importância fundamental na educação e nas aulas. Ele permite ao aluno uma enorme “gama” de aprendizados podendo citar como exemplos, a socialização, a criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário e muitos outros. Através do teatro, o professor pode perceber traços da personalidade do aluno, seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento e essa situação permite ao educador, um melhor direcionamento para a aplicação do seu trabalho pedagógico. O teatro é constantemente uma atividade temida por alunos e professores. Os alunos costumam sentir-se intimidados e professores frequentemente focam seu trabalho no resultado, tornando o teatro pouco prazeroso e até excludente, já que normalmente há muitos alunos na sala de aula e dificilmente há peças para muitos personagens. O foco desta pesquisa será o de encontrar nos jogos teatrais uma possibilidade para o trabalho com o teatro na escola. A metodologia da pesquisa será de maneira bibliográfica.

Palavras-chave: artes, educação, teatro.

ABSTRACT

School theater is of fundamental importance in education and in classes. It allows the student a huge “range” of learning, such as socialization, creativity, coordination, memorization, vocabulary and many others. Through theater, the teacher can perceive personality traits of the student, their individual and group behavior, traits of their development and this situation allows the educator to better guide the application of their pedagogical work. Theater is constantly a feared activity by students and teachers. Students often feel intimidated and teachers often focus their work on the final result, making the theater less pleasant and even exclusionary, as there are usually many students in the classroom and there are hardly any plays for many characters. The focus of this research will be to find in theatrical games a possibility to work with theater at school. The research methodology will be bibliographically.

Keywords: arts, education, theater.

INTRODUÇÃO

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: artes visuais, teatro, dança, música e literatura. Contudo, o que se percebe é que o ensino da arte está relegado ao segundo plano, ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação. Desde o profissional contratado, muitas vezes tendo que lidar com os conteúdos das linguagens de forma polivalente, até o pequeno número de horas destinadas ao ensino das linguagens artísticas.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Muitas experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante, mas é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre teoria e prática. Muitos equívocos são cometidos e a questão passa sem

perceber na maioria das vezes em que se questiona as vivências com a arte.

Diretores de escola, coordenadores e professores devem estar preparados para entender a arte como ramo do conhecimento em mesmo pé de igualdade que as outras disciplinas dos currículos escolares. Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os educadores contribuirão para que o acesso a ela seja um direito do homem. Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.

De acordo com os autores que contribuíram neste trabalho, pode-se notar, que a arte ainda não é ensinada e aprendida de uma maneira suficiente pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros. É necessário um espaço para o desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético do aluno, e para isso é preciso pensar uma nova metodologia.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

Assim, o propósito deste trabalho é explicar qual o significado da linguagem artística através do teatro para a criança, pois ela ajuda no desenvolvimento da criatividade da criança, principalmente pelo trabalho do professor como mediador.

O Teatro na Escola tem uma importância fundamental na educação e nas aulas. Ele permite ao aluno uma enorme “gama” de aprendizados podendo citar como exemplos, a socialização, a criatividade, a coordenação, a memorização, o vocabulário e muitos outros.

Através do teatro, o professor pode perceber traços da personalidade do aluno, seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento e essa situação permite ao educador, um melhor direcionamento para a aplicação do seu trabalho pedagógico.

O teatro é constantemente uma atividade temida por alunos e professores. Os alunos costumam sentir-se intimidados e professores frequentemente focam seu trabalho no resultado, tornando o teatro pouco prazeroso e até excludente, já que normalmente há muitos alunos na sala de aula e dificilmente há peças para muitos personagens.

Os alunos mais descontraídos e falantes costumam ter lugar de destaque nas peças, enquanto os tímidos e quietos não tem possibilidade de explorar seu potencial. O trabalho com o teatro permite que todos participem de forma igualitária e a não obrigatoriedade de gerar uma apresentação tira o foco do resultado, gerando maior importância ao processo e incluindo a todos.

Contudo, há um grande bloqueio por parte de professores e alunos em relação a atividades que

envolvam teatro em sala de aula. É comum nas atividades escolares que envolvam o teatro, se pensar apenas no resultado final: a apresentação. O processo, a preparação da peça teatral, costuma ficar em segundo plano, tornando a atividade desmotivadora e cansativa para professores e alunos.

Portanto, o objetivo desta pesquisa será o de mostrar aos futuros profissionais a importância de se trabalhar o teatro em sala de aula para o desenvolvimento da criança. Outro objetivo deste trabalho é conhecer a linguagem artística na educação e também algumas sugestões de atividades para a sala de aula. A metodologia da pesquisa será de maneira bibliográfica.

2. A ARTE NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Desde muito cedo, o mundo é um campo de investigação para as crianças. Tudo vira objeto de investigação. Mole, duro, fino, grosso, macio, áspero, pequeno, grande. Os olhos e as mãos se movem rapidamente - e narizes, orelhas, cabelos, óculos,

brincos, chaves e chocalhos estão entre os "alvos" prediletos. E tudo passa pela boca.

Nessa fase de descoberta, cabe aos adultos sinalizar o que pode ser experimentado. Na Arte, a experimentação é fundamental e esse espírito deve ser estimulado. Sabemos que os pequenos não fazem Arte porque não têm a intenção de fazê-lo, mas o educador bem-preparado pode realizar um bom trabalho. É freqüente na Educação Infantil focar os procedimentos. Ao potencializar as possibilidades de meios, suportes e ferramentas, fica mais fácil identificar marcas pessoais.

A tônica entre 1 e 2 anos é o movimento. Nessa fase, valem diversos suportes: superfícies lisas e ásperas, grandes e médias, bidimensionais e tridimensionais etc. A criançada pode pintar sobre paredes, azulejos, tecidos, plásticos.

O mesmo vale para a posição: sentado, em pé, deitado, com o papel na vertical (na parede) ou na horizontal (na mesa ou no chão). Apontar as diferentes maneiras de ocupar o espaço pode contribuir para que todos se lancem em novas pesquisas.

Entre os 2 e 3 anos, os pequenos apreciam cada vez mais coordenar o prazer motor com o prazer visual, ou seja, ver o resultado de seus gestos e movimentos. Em alguns casos, eles anunciam o que vão desenhar: um super-herói, um bicho, a mãe. Isso não significa que cumprirão essa intenção.

Nessa idade, o interesse está no como fazer, não no que fazer. As cores têm muitos significados e os suportes podem sugerir formas. O desenho vai se desemaranhando e a pintura passa a apresentar massas de cor separadas. O momento é de favorecer os avanços tanto em direção à figuração como à não-figuração.

Enquanto as crianças exploram, os educadores devem socializar as descobertas para que as trocas ocorram. Quando o adulto comenta o que os pequenos fazem, legitima e valoriza as conquistas, além de comunicar aos outros que eles também podem experimentar possibilidades.

Os procedimentos também precisam ser considerados: ensinar desde cedo a usar a colher para comer e o pincel para pintar. Da mesma forma, a sopa serve para comer e a tinta para pintar. Nessa

fase, não é bom apresentar a escova de dentes como uma ferramenta de pintura, pois a criança primeiro precisa conhecê-la em sua função original.

As propostas, na maioria das vezes, devem ser individuais, pois as crianças não trabalham em grupo, mas lado a lado. Como o processo é mais importante que o produto, está totalmente liberado fazer e desmanchar. Nem tudo precisa ser exposto, mas algumas produções podem ser colocadas em murais baixos, para revelar a importância de apreciar.

As próprias crianças nos mostram como o olhar faz sentido. Hoje, a quantidade de estímulos visuais é muito grande e um modo de ajudá-las a conhecer e selecionar o que lhes interessa é criar situações de observação e conversa partindo de imagens, como reproduções de obras, fotos, vídeos, postais, slides, transparências, desenhos e pinturas infantis. Observar imagens de artistas em seus ateliês, na relação com diferentes materiais, ajuda a ampliar as referências como apreciadoras de Arte e nas produções próprias.

Portanto, as Artes expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc.

O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

O cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor.

Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia a

dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir.

Portanto, a visão contemporânea de arte na educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Esse posicionamento político e conceitual dos educadores em Arte fez com que ocorressem mudanças na forma de ver a relação entre as crianças e a Arte e o ensino da Arte para crianças. Esse novo olhar sobre Arte na escola, para ser objetivado, necessita de mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino da Arte.

2.1 A LINGUAGEM ARTÍSTICA

O estético e o artístico foi, desde o início dos tempos, uma forma de conhecer e explicar o mundo. Simbolizar foi e é forma de humanização. O entorno percebido é sentido/pensado esteticamente e representado.

No ato de ler e representar, o homem constrói sentidos para necessidades, desejos, sentimentos e conhecimentos.

Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos.

As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos.

Nesse sentido, as linguagens da Arte têm uma dupla significação na escola: por um lado, atuam como formas de comunicação e expressão para toda

e qualquer informação das áreas de conhecimento e, por outro, têm, em torno delas, uma construção histórica que as institui como uma área de conhecimento.

Por muito tempo, a escola percebeu a Arte na generalidade das linguagens, como mais um recurso de expressão e comunicação de sentimentos e do conhecimento pertinente às outras áreas. Por possibilitar a expressão, foi articulada para trabalhar conflitos psicológicos.

As mudanças na Arte e as transformações na visão da educação tramaram, ao longo do tempo, significados que se articulam, hoje, naquilo que se tem chamado de arte-conhecimento na escola. Contudo, a significação para os usos que se fez da Arte na educação não dependeu somente do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da Arte, em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes.

Segundo Biasoli (1999, p. 90): o conceito de Arte foi objeto de diferentes interpretações: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos,

como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação.

Enquanto linguagem forjada no movimento cultural a Arte envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores da cultura; há um fazer que dá forma à expressão e envolve técnica, construção de habilidades, utilização de instrumentos e conhecimento da sintaxe da linguagem.

A escola tem tomado esses aspectos em separado e atribuído a eles funções diversas, fragmentando as dimensões da Arte em função de objetivos alheios à área. Os usos e significados para a Arte foram articulados na relação entre os princípios da educação e o que a área de Arte poderia oferecer para objetivar tais princípios.

Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções.

A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no

seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que proporciona o ambiente necessário- situações e materiais- para o livre desenvolvimento das crianças.

... se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas superenfaticavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré - estabelecidos, os progressistas freqüentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender (EISNER apud BARBOSA, 1997, p.81).

A educação centrada na criança e nos processos de aprender, influenciada por interpretações da Psicologia e aliada aos ideais modernistas da Arte, fomentou a idéia de que Arte na escola serviria à autoexpressão e que o professor não deveria intervir, pois o desenvolvimento do

processo criador ocorre naturalmente em experiências individuais de expressão da energia criativa intrínseca.

A ênfase na expressão fez com que o ensino da Arte priorizasse a atividade de liberação emocional e se voltasse, basicamente, para a construção afetiva, relegando, desse modo, os processos de cognição. Supervalorizava-se a Arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, em detrimento do pensamento reflexivo.

A atividade artística, transformada, assim, em técnicas para expressão de emoções e conflitos, acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas, bem como da construção cultural que há em torno da Arte. Arte na escola tornou-se, principalmente, um fazer movido pela emoção.

Barbosa (1991), tratando da linguagem plástica da Arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruidor em Arte. A exemplo dela, outros autores têm ressaltado os significados do contato

com obras de Arte em todas as linguagens. A escola ainda via na Arte um instrumento para expressão, um saber do qual o aluno se aproxima pela sensibilidade e imaginação.

A presença da Arte na escola ainda se relacionava ao espontaneísmo, à autoexpressão, à expressão de sentimentos e ao desenvolvimento da criatividade, estando longe de ser motivo de reflexão e de construções voltadas para o ensino e aprendizagem.

Os educadores, preocupados com a valorização da Arte como um saber que deveria ter na escola a mesma valorização e espaço que as outras áreas, estruturaram movimentos de resgate da Arte na escola. Desses movimentos preocupados com currículos de arte. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver Arte à educação e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos.

O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. (BARBOSA, 1991).

Essas diretrizes contemporâneas para o tratamento da Arte direcionam sua visão em três de suas dimensões que, na prática de sala de aula, se tornarão complementares como:

Arte como linguagem onde as linguagens artísticas têm uma sintaxe própria que lhes dá significação e faz com que possam ser lidas. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e interpretar as combinações das relações significantes da mensagem artística.

Arte como expressão da cultura onde revela a preocupação com a influência cultural presente no entorno da produção artística, seja no momento da produção, da distribuição ou da apreciação.

Observar a Arte em sua relação com a cultura significa estar construindo os elementos de significação que nos possibilitam o melhor entendimento dos atos e obras artísticas. Significa também estar tecendo relações com aspectos políticos, ideológicos e econômicos, entre outros.

Arte como conhecimento onde a Arte é entendida como qualquer outra área do conhecimento humano, com uma história e repertório próprio que podem ser vivenciados e refletidos pelos alunos.

No Brasil, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte propõe que para se olhar a Arte enquanto conhecimento é necessário articular o fazer artístico, a contextualização e a leitura de obras.

Para Barbosa (1991) o principal objetivo da Arte na escola é formar o indivíduo conhecedor, fruidor e decodificador de Arte. Nesse sentido, a Abordagem Triangular pode atuar como pressuposto conceitual para que as práticas de ensino da Arte sejam revistas e reconstruídas.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está

separada da Economia, da Política, e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1991, p.19).

Barbosa (1998, p.41), analisando as influências em torno da Abordagem Triangular, afirma que ela é construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista. Por tudo isso e por articular Arte como expressão e como cultura na sala de aula, também a considera Pós-Moderna, sendo para ela, essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

O que as reflexões contemporâneas sobre Arte e ensino colocam são princípios para que se articule, na escola, uma educação estética e artística voltada para a formação do fruidor de Arte. Nesse caso, pensa-se a educação estética através da Arte.

Ferraz & Fusari (1993) traçam diretrizes para o trabalho de Arte com crianças, relacionando tal trabalho ao desenvolvimento das possibilidades perceptivas das crianças, mediadas pelo outro e pela ambiência natural e cultural.

2.2 A ARTE NA ESCOLA

Em se tratando de escola, é necessário atentar para como a criança que se aproxima e age em relação ao aspecto estético e artístico do conhecimento, essas observações ajudarão o professor a saber o que e como propor experiências e situações que façam avançar as percepções e observações das crianças, bem como seus repertórios de saberes.

As crianças enquanto seres em processo de humanização, constroem-se como tal nas relações com a natureza, com seus semelhantes, consigo mesmo e com sua cultura.

Para estabelecer a comunicação nessas e dessas relações, a humanidade criou um mundo

simbólico o qual representa aquilo que é vivenciado individual e socialmente.

A Arte é uma dessas formas simbólicas de conhecer e representar o mundo e a si mesmo. A Arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.13).

A criança, desde que nasce, depara-se com esse repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural.

O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

... é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo.

Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas da ambiência e, nessa interação, entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

Educa-se esteticamente no convívio com os bens simbólicos de um mundo de sons, imagens e movimentos. Mas, nem sempre os códigos culturais estão prontamente disponíveis no cotidiano e nem em situações que sejam significativas para as crianças. A escola pode, portanto, mediar o acesso das crianças às experiências artísticas.

À escola cabe a tarefa de tornar disponíveis os códigos do cotidiano das crianças e aqueles do legado da humanidade, em situações significativas para elas. Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.43).

A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas.

As aulas de Arte podem estar pautadas no contato das crianças com a cotidianidade, natural e cultural e no contato com obras.

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras, inclusive as estéticas.

Alguns objetos e manifestações artísticas estão dispostos no mundo e até veiculados pelos meios de comunicação. Portanto, as crianças já têm acesso a essas manifestações e o professor precisa trazer outras que não estão tão facilmente ao alcance da percepção das mesmas.

Barbosa (1991), ao tratar da importância das imagens de Arte na educação, afirma que o resgate do conhecimento de Arte pode ocorrer através do contato/diálogo das crianças com as imagens.

A imagem significa algo a ser lido e que pode ser levado às salas de aula para que as crianças possam estabelecer uma alfabetização visual e estética. Abordar Arte sem que se ponha à disposição das crianças a imagem, é como querer alfabetizar para a leitura e escrita sem colocar a criança em contato com livros.

Outro ponto importante é o contato da criança com as obras de arte. Quando isso ocorre com crianças que têm oportunidade de praticar atividades artísticas, percebe-se que elas

adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar e refletir... (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.49).

O contato, tanto com os atributos das linguagens dispostos no entorno, quanto com as imagens artísticas, favorece o desenvolvimento das observações e percepções das crianças e que se reflete na expressão e na construção de possibilidades de representação dessa expressão.

A expressão não é um processo isolado, fruto de um desenvolvimento natural, como pensavam os modernistas, mas objeto de uma ação cognitiva, afetiva e motora da criança sobre o repertório cultural a que tem acesso. É o resultado de ações em reciprocidade, nas quais a criança internaliza os elementos e constrói relações, vinculando às suas experiências culturais.

A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança apreende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano.

O desenvolvimento da expressão acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais. Dessa maneira, desde bem pequenas, as crianças estão lidando com o desenvolvimento de linguagens, traduzidas em signos e símbolos com significação cultural e subjetiva.

O ato expressivo é ato de criação e o produto dessa criação pode apresentar-se com possibilidades de valor estético.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro.

.... durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos á sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é

necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas...(FERRAZ e FUSARI, 1993, p.49).

O professor pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

3. CONCLUSÃO

O teatro na escola é um meio rico, diverso e fácil de ser trabalhado com crianças. Utilizando um recurso material barato e de sucata para confeccionar os bonecos, as roupas, o palco, a cortina, etc. é possível realizar várias atividades.

Verificamos a importância que o professor tem, de planejar de forma adequada, as atividades a serem realizadas com os alunos que vão desde a confecção dos bonecos até o desfecho da peça. O educador deve levar em consideração o nível de desenvolvimento das crianças que estão participando do trabalho para que este possa alcançar os objetivos propostos.

Com esta pesquisa, observamos a importância cada vez maior de utilizarmos esse recurso como estratégia educacional, para transmitir mensagens positivas e eruditas aos alunos, ajudá-los a enfrentar os desafios da vida, pois através do teatro, eles podem expressar palavras, vontades próprias, sentimentos, aumento da capacidade de articulação da voz, identificação com os personagens, prazer em reproduzir histórias ou situações que os encantam e quem sabe futuramente, possa aflorar algum talento que faça surgir um ator. Isso tudo e muito mais, pois para as crianças, dramatizar é brincar.

E certamente, o professor também vivência muito com seus alunos, podendo verificar a

personalidade, características comportamentais, sociais e de valores morais de cada criança e com isso poderá enriquecer e aprimorar a sua interação com o grupo, estimular e melhorar a interação entre os próprios alunos.

Os alunos que têm a chance de participar deste tipo de trabalho, se este for bem conduzido, provavelmente irão enfrentar com menos dificuldades as situações de seu cotidiano, exteriorizando e sentindo e tendo uma maior liberdade de expressão de todos os seus atos.

REFERENCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos / acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1991.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FARIA, Alessandra Ancona de. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARTE NA EDUCAÇÃO

Carla Aparecida de Souza Lopes

De acordo com as diversas teorias pesquisadas entendemos que várias concepções de arte determinaram essa educação escolar no ensino básico. Neste estudo, nos detivemos naquelas concepções que consideramos norteadoras desse ensino no Brasil.

Entre as décadas de 30 a 70, havia forte influência da estética modernista presente na Arte e do movimento da Escola Nova que, a partir de 50/60, passa a ser disseminado nas escolas experimentais. De acordo com essa corrente de pensamento modernista, a ênfase está no aluno, nos seus interesses, na sua espontaneidade e no processo de aprendizagem, o que a caracteriza como uma pedagogia experimental. Na prática educativa refletia uma concepção espontaneísta, onde se valorizava demasiadamente o processo sem a preocupação com os resultados nos trabalhos plásticos produzidos.

Na concepção modernista, as principais características da arte como autoexpressão são os conceitos de: inspiração, gênio, intuição, assim como a idéia de que a arte é comunicação emocional. Essa corrente considera que a inspiração e a genialidade vêm do inconsciente do artista e por isso são inatas, não podendo ser adquiridas. Há também por parte dessa corrente de pensamento uma valorização da intuição e de sentimentos irracionais na criação do

artista, ou seja, essa concepção considera a arte como transmissão da emoção do artista ao público, como a concretização da sua emoção num objeto de arte. Essas concepções causam no artista o individualismo e estimulam mais os alunos à produção do que ao conhecimento da arte.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade de expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”, estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”.

O princípio da livre expressão espalhou-se e enraizou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria

dizer.

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de ideias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc.

Na entrada da década de 60, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de arte, questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expressão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Como em todos os momentos históricos, o pensamento produzido por esses autores estava estreitamente veiculado às tendências do conhecimento da época, manifestadas principalmente na linguística estrutural, na estética, na pedagogia, na psicologia cognitiva, na própria produção artística, entre outras.

Assim, a crítica à livre expressão questionava a

aprendizagem artística como consequência automática do processo de maturação da criança.

No início da década de 70 autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de arte nos Estados Unidos afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem através de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar ideias, sentimentos e imagens num objeto material. Tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da arte.

Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”.

As tendências que se manifestaram no ensino da arte a partir dessas perguntas geraram as condições para o estabelecimento de um quadro de referências conceituais solidamente fundamentado dentro do currículo escolar, focalizando a especificidade da área e definindo seus contornos

com base nas características inerentes ao fenômeno artístico.

A partir desse novo foco de atenção, desenvolveram-se muitas pesquisas, entre as quais se ressaltaram as que investigam o modo de aprender dos artistas. Tais trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. As escolas brasileiras têm manifestado influência das tendências ocorridas ao longo da história do ensino de arte em outras partes do mundo.

Ana Mae Barbosa trouxe uma contribuição inestimável neste setor: contestou as ideias modernistas e em seus escritos, nos anos 80, passou a defender a educação escolar em arte por sua especificidade e como conhecimento. De acordo com essa linha de pensamento contemporâneo, a ênfase está no cognitivo e nos conteúdos artísticos. Para compreendê-las é necessário perceber as relações artísticas e estéticas estabelecidas ao longo do processo artístico-social da humanidade.

Tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade de busca de significações na construção de objetos do conhecimento. Elas são produtos que expressam experiências e representações imaginárias de diferentes culturas, que se renovam através dos tempos, construindo a história do homem.

Não há separação entre vida, arte e ciência. Tudo é manifestação de vida. Entretanto, outra visão contradiz o pensamento contemporâneo defendido por Ana Mae, o Renascimento, considera arte e

ciência como áreas de conhecimento completamente diferentes. De acordo com essas concepções, a ciência era produto do pensamento racional, e a arte, da sensibilidade. Já o pensamento contemporâneo defende que a razão e a sensibilidade compõem igualmente as duas áreas do conhecimento. O processo criador pode dar-se tanto na ciência quanto na arte.

As diversas formas de arte são uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas. Não se pode entendê-las como um discurso complexo sobre objetos, fatos, sentimentos, idéias. Elas são uma combinação de tudo isso, ordenada pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. A arte não representa ou apenas reflete a realidade. Ela apresenta uma realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída.

Se entendermos que a arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, a obra de arte é um texto visual que deve ser descrito, analisado, interpretado, tanto à luz do contexto em que foi criada quanto à do que está sendo lido e essa leitura deverá ultrapassar a descrição dos aspectos formais da obra, de maneira a possibilitar a construção de significados para os leitores.

Aquilo que um artista produz oportuniza um tipo de comunicação em inúmeras significações se encaixam na combinação de determinados elementos e conceitos. Existem maneiras de tratamento particulares dentro de cada linguagem. Assim como cada frase ganha sentido no conjunto de um texto, cada elemento visual tem seu lugar e se relaciona com os demais em uma obra de arte.

Temos que considerar também que uma obra

de arte vai além das intenções do artista. A leitura da obra de arte dependerá de como é o acervo cognitivo do leitor e seu repertório artístico e estético.

Diante de uma obra de arte, intuição raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no leitor, e essa experiência é muito importante para o desenvolvimento do conhecimento acerca da arte. A percepção da qualidade das linhas, formas, cores, texturas, movimentos, ritmos, e temas de uma obra faz parte de sua leitura.

As diversas manifestações artísticas têm em comum com as outras áreas do conhecimento o sentido de busca de significações, de criação e de inovação. É inerente ao ser humano organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que lhe são propostos, transformando a si e a realidade.

Segundo Paulo Freire, aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo.

É preciso ficar claro que a contextualização para a leitura de um texto, seja verbal, seja visual, vai além do simples conhecimento da biografia do autor, e de perguntas como “o que será que o artista quis dizer na obra”. Ler é percorrer o texto lido pelo avesso, e, a partir do percurso feito nele, saberemos o que ele nos diz no momento de nossa leitura em nosso contexto, e o que disse em seu contexto histórico de produção. A leitura da imagem é que despertará o interesse em conhecer detalhes esclarecedores sobre ela, sobre a história pessoal do autor e suas relações com a cultura com a qual dialoga.

A arte é um conhecimento que proporciona a aproximação entre pessoas de culturas diferentes. Essa aproximação se dá pela própria obra de arte e sua concepção estética e não somente pelas

informações histórico-sociais de seu tempo. O papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento, as crianças e jovens nas aulas de arte poderão expressar os seus modos de ver o mundo nas linguagens artísticas, concretizando em formas plásticas, gestuais, cênicas, entre outras, o que estava somente na imaginação.

As novas práticas sustentam a necessidade de o ensino de arte contemplar a abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa desde 1986, como eixo norteador desse ensino-aprendizagem, de modo que a produção, a leitura e a contextualização da obra de arte, além de desenvolverem os conhecimentos interligados a ela, sirvam cada vez mais de referenciais para uma leitura crítica do mundo.

Como eixo de aprendizagem, ela estrutura o ensino de nossa área em bases claras. Ela utiliza questionamentos que nos levam a buscas por caminhos metodológicos a serem trilhados no cotidiano escolar. Ela se constrói a partir de um foco que privilegia o conhecimento interdisciplinar e intercultural, tomando como base os caminhos de que a cultura é uma instituição super complexa, que as sensibilidades artísticas são próprias de cada grupo, que o conhecimento é uma construção histórica e social. E que o ensino deve incluir temas atuais e relacionados com a experiência dos alunos.

1 Arte-Educação no Brasil

Seria necessário realizarmos um grande movimento de retorno, uma volta no tempo para contar como coexistiram no histórico do ensino da arte, do período colonial à contemporaneidade, várias concepções de arte que determinaram essa educação escolar no ensino básico. Contudo, como as pesquisas sobre essa memória e história do ensino da arte podem ser encontradas em várias publicações, teses e dissertações, vamos deter-nos naquelas concepções que consideramos norteadoras desse ensino no Brasil.

Não são raras as vezes em que ouvimos depoimentos de educadores que nos mostram claramente no que se transformou a educação nas escolas e a arte na educação não fugiu a regra.

Segundo Mahylda Bessa, a divulgação que nos meios educacionais se tem dado ultimamente às atividades de expressão artística não encontrou na prática diária de nossas escolas a repercussão que merece.

Este é, sem dúvida, um estudo de grande relevância para os educadores, pois como a própria autora afirma em seus escritos, não se pode negar que se pinta, se desenha e se modela em muitas escolas. Falta porém, um direcionamento do trabalho do professor para atingir uma compreensão real dos valores com que as atividades de expressão artística devem ser desenvolvidas. Infelizmente, entre os profissionais de educação, as Artes Plásticas têm recebido finalidades diversas: ocupar o tempo livre das crianças, conseguir momentos de tranquilidade para o professor, servir à psicoterapia. Se é Dia do Soldado, o que ocorre normalmente? A professora recorre a sua pasta de desenhos, mimeografa-o, e

passa para as crianças pintarem, muitas vezes induzindo-as à cores e dizendo para não pintarem fora do desenho. E com quarenta soldadinhos, enfeita a classe.

Mas a compreensão que desejamos é, sem dúvida, a resultante das ideias que permitiram a reformulação do aproveitamento das Artes Plásticas na escola e que constituem atualmente a filosofia da educação pela Arte. E arte é muito mais do que pintar desenhos prontos. É necessário e muito mais interessante e produtivo para os alunos um fazer arte com significado. Portanto o educador em arte deve estar sempre preocupado em criar novos estímulos: contando histórias, programando um contato mais direto com o tema escolhido, com visita à exposições, projeções de slides ou vídeos pertinentes ao tema. São todos recursos estimuladores que podem acrescentar variedades de informações e contribuirão e muito, para o processo criativo quando se expressam por meio da dramatização, da pintura e outras formas de expressividade artística.

O ensino da arte no Brasil deve muito à educadora Ana Mae Barbosa. Ela foi pioneira em aplicar um programa sistematizado do ensino da arte em museus, durante sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo, em 1987. Por meio da metodologia triangular, como ficou conhecida a proposta, Ana Mae implementou o ensino da arte utilizando uma abordagem com tríplice ação: o 'fazer' artístico; o 'ver', com a leitura da obra de arte; e o 'contextualizar', com o estudo da informação histórica.

A ex-aluna de Paulo Freire relata suas

experiências como arte-educadora e comenta as dificuldades enfrentadas pelos professores na ainda difícil tarefa de ensinar arte no Brasil.

Segundo ela, considerar o ensino de arte nas escolas com preconceito, como sendo apenas crianças desenhando e cortando papéis é uma visão do passado, do período de esgotamento da proposta modernista para o ensino da arte. O pós-modernismo acrescentou à necessidade de expressão também a necessidade de compreensão da arte e isto deu um novo impulso à arte na escola.

Para a autora, os principais problemas enfrentados no ensino da arte nas escolas brasileiras são verba e atualização de professores. Os educadores necessitam de atualização constante, mas de uma atualização que olhe diretamente para eles e para as suas circunstâncias de trabalho. Eles não precisam de cursos de treinamento para usar este ou aquele currículo e material. Infelizmente, só se prepara o professor para usar as idéias dos outros, não as deles próprios. E ainda reclamam que o professor está habituado a receitas de ensinar. Acho até que as instituições públicas, especialmente as do município de São Paulo, andam mais motivadas para a arte que as instituições privadas. Isto é efeito dos CEUs (os Centros Educacionais Unificados são complexos educacionais implementados pela prefeitura de São Paulo em agosto de 2003).

Na visão da autora, Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (criança, comunidades, terceira idade etc.) com a arte. Ensino de arte tem compromisso com continuidade e currículo, quer seja

educação formal ou informal. Mas Arte/Educação e ensino de arte são faces diferentes de uma mesma moeda, a moeda concreta da intimidade com a arte.

Arte é cognição, para a qual colaboram os afetos e os sentidos. O nosso sistema sensorial biológico é a extensão de nosso sistema nervoso. Refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição - que é o processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente. Atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação na qual estamos mergulhados no Brasil é a associada ao desenvolvimento cognitivo.

Embora se verifique que a visão de Arte/Educação mais fortemente presente no imaginário popular é a ligada à expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça, o movimento de Arte/Educação como cognição se impõe por aqui.

Por meio dele, se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

2 O que é Arte?

De acordo com a autora Wanda A. S. Fornaziere, Arte é o exercício da vida na sua mais pura linguagem, a do sentimento.

Para ela, a prática da manifestação artística é

dos mais importantes exercícios de formação da personalidade e representa o mais determinante desenvolvimento da essência humana.

Fazer arte é viver com plenitude e se educar com privilégio. Ainda segundo a autora, quando as crianças se expressam artisticamente, se juntam com sucatas, tintas, pincéis, sons, jogos dramáticos, expressão corporal, fazem o exercício de expressividade, de exteriorização do sentimento, de ação e conseqüentemente de leitura e interpretação do mundo que a cerca e se prepara para o pleno exercício da vida.

Para os professores é de fundamental importância saber que as atividades escolares que mostram a arte como elemento decorativo, como reforço de outros conteúdos, como lazer, como liberação emocional, como treinamento de habilidades, como reprodutora de objetos utilitários, demonstram um enfoque reduzido e simplista do real papel da arte na educação.

A arte está intimamente ligada a formação integral do indivíduo. É mais do que simples atividade. Ela colabora para o crescimento, em igualdade de condições dos níveis cognitivos (pois estabelece relações afetivas com a experiência reformulando alguns mecanismos, estruturando e preparando para outros) e perceptivo (pois trabalha através de atividades concretas, que envolvem a percepção em todas as suas possibilidades).

Na visão da autora Marieta Lúcia Machado Nicolau, em seu livro “A Educação Artística da Criança”, a sociedade atual dicotomiza o homem quando separa os sentimentos e as emoções do desenvolvimento do raciocínio. Aprendemos

sentindo e pensando desde a infância. Segundo Herbert Read, esse processo é inerente ao homem, pois “o mundo humano tem na linguagem o seu instrumento básico de ordenação e significação”. A presença das Artes Plásticas em todas as culturas tenta concretizar, em formas e cores, os sentimentos, emoções, experiências e conquistas do ser humano.

Quando pensamos nas Artes Plásticas na escola, convém refletir sobre valores, sentimentos, emoções e significações passadas através dessa forma de comunicação e expressão. Esta, do mesmo modo que os outros meios educacionais, não é neutra, cabendo ao educador, qualquer que seja sua área de atuação, assumir uma posição crítica face à ação educativa que desenvolver.

Considerando que as Artes Plásticas convergem a sua atuação, mobilizando a pessoa de dentro para fora, a motivação e a criatividade merecem um destaque especial. Mediante essa verdadeira alfabetização estética que pode ocorrer em qualquer um de nós, pode-se estimular admiração e respeito pela natureza.

Concordamos com Louis Porcher nesta colocação: “A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado pelas obras de artes, mas sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos; a educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de

atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras; a educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laissez-faire* e não-intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzir a alfabetização estética (Plástica, musical, etc.) sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória”.

Importam sobremaneira à educação artística os valores do meio ambiente, a qualidade de vida. Nesta concepção estão incluídos os objetos naturais e artificiais, os estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição das qualidades percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado, como espaço familiar para quem os habita.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Da leitura da palavra à leitura do mundo. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, 1:3-9, Nov, 1982.

FORNAZIERI, Wanda Andrade da silva. Sala de aula construtivista. Minas Gerais: Edilit

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Temas e técnicas em artes plásticas. São Paulo: ECE, 1986.

CONHECER A ÁFRICA

Valdete Peixinho

INTRODUÇÃO

Na Era Terciária surgiram as primeiras famílias hominídeas, mamíferos da ordem dos Primatas, a qual também pertence o gênero humano. Segundo pesquisas recentes, os hominídeos são divididos em dois gêneros: o mais antigo é o Australopithecus e o mais recente o Homo. Esse último está subdividido em espécies: Homo habilis, Homo erectus, Homo neanderthalensis e Homo sapiens (COPPENS, 2010).

Podemos considerar que a história da humanidade começa na África, pois surgia neste continente, há 1,5 milhões de anos, o Homo habilis, primeiro no gênero Homo. A partir de ossos de animais e pedras os Homo habilis construíram ferramentas, que os permitiam explorar o ambiente a sua volta. Essas possibilidades foram possíveis devido ao aumento da sua caixa craniana e consequentemente o aumento do seu cérebro:

“Homo habilis: “Ancestrais Antropoides:
Os cientistas pensam que os primeiros seres humanos provieram de criaturas

antropoides, isto é, parecidas com o homem, chamadas australopitecos, nome que vem do termo científico da espécie Australopitheus (símio da região sul). [...] surgiram inicialmente há mais de cinco milhões de anos. Quase todos os fósseis de australopitecos foram descobertos no sul e no leste da África. Os pesquisadores descobriram também uns poucos fósseis de australopitecos em Java, uma ilha do sudeste da Ásia. Alguns estudiosos admitem que essas criaturas foram os primeiros seres humanos existentes, e que devem ser chamados de Homo habilis (homem hábil). A partir de meados da década de 1960, os cientistas descobriram muitos fósseis de australopitecos na África Oriental. Descobriram também ferramentas de pedra num sítio arqueológico que data de cerca de 2.600.000 a.C.” (IBID., p.4056).

A extensão territorial da África é 30.221.532 km², sendo o terceiro maior continente, atrás, apenas, da Ásia e das Américas, essa área territorial africana é distribuída entre as principais coordenadas geográficas: na horizontal consideramos a linha do Equador, o Trópico de Câncer ao norte e o Trópico de Capricórnio ao sul, já na vertical é formada pelo Meridiano de Greenwich. (MURRAY, 2007).

Pensar que a África possui cerca de 25% da superfície do planeta é de difícil compreensão como o continente foi alvo de expedições de colonizadores, mas é

importante ressaltar que já existia entre os séculos XV e XIX sujeitos que eram retirados à força de seus países e escravizados para a Arábia. Para Tidiane N'Diaye, economista e antropólogo franco-senegalês: “o tráfico de escravos árabo-muçulmano e a escravatura realizados durante quase mil anos, ainda não foi reconhecido em toda a dimensão” (DIAYE, 2008).

Mas, voltando ao tráfico da população africana, destacamos que essa população teve a sua história profundamente afetada justamente por essa intervenção estrangeira, que persiste de forma exploratória até hoje. E, antes mesmo dos europeus buscarem mão de obra escrava para as Américas, a escravidão doméstica também já existia na África:

“Desde os tempos mais antigos, alguns homens escravizaram outros homens, que não eram vistos como seus semelhantes, mas sim como inimigos e inferiores. A maior fonte de escravos sempre foram as guerras, com os prisioneiros sendo postos a trabalhar ou sendo vendidos pelos vencedores. Mas um homem podia perder seus direitos de membro da sociedade por outros motivos, como a condenação por transgressão e crimes cometidos, impossibilidade de pagar dívidas, ou mesmo de sobreviver independentemente por falta de recursos. [...] A escravidão existiu em muitas sociedades africanas bem antes de os europeus começarem a

tráfico de escravos pelo oceano Atlântico”.
(TURMA – PDE/2013).

A origem da palavra escravo deriva de eslavo, termo utilizado para se referir àqueles que estavam sob a tutela do Império Bizantino (330 d.C.-1453). O dicionário etimológico da língua portuguesa denomina escravo como “Quem perdeu a liberdade, cativo” (p. 1205). Já a palavra *sclavus* tem origem no latim Medieval e está associada a pessoas que perderam sua liberdade:

“O classificativo e estigma de escravo tem referência no latim medieval como *sclavus*, em relação ao grego bizantino *sklábos*, sendo uma derivação de *sklabēnós*, traduzido como eslavo, originalmente como autorreferência pelos próprios povos eslavos, como *slověninŭ*, se localizando geograficamente na maior parte na Europa Oriental, sofrendo os abusos da comunidade muçulmana espanhola no século IX”. (VESCHI, 2020).

Posteriormente, o uso da palavra escravo foi ampliado e hoje possui uma conotação racial e étnica. Vale lembrar que mesmo a escravidão sendo uma prática que existiu entre todas as sociedades humanas, na África, ela perdurou por doze séculos (VII ao XIX) de uma forma abusiva. Segundo o historiador M’Bokolo (2009):

“É o único lugar do planeta em que seres humanos ficaram maciçamente reduzidos a escravos, transportados para fora do continente e obrigados a servirem senhores em terras estrangeiras”.

Quanto exemplificar o tráfico e a escravidão comparando árabes e europeus, colocava-se em destaque o tráfico e a escravidão muçulmana, ao mesmo tempo em que ocultava o tráfico transoceânico no Atlântico, ou seja, os ocidentais relatavam que era necessário acabar com o tráfico e a escravidão na África para o bem dos povos que lá viviam e a salvação viria com a ocupação do novo continente, que representa a civilização (FERRO, 2004).

Este tráfico transoceânico no Atlântico era transportado pelos conhecidos “navios negreiros”, grandes embarcações que tinham em seus porões dezenas e até centenas de africanos em condições humilhantes, também eram chamados de navios tumbeiros:

“Para chegarem à América eram embarcados nos navios negreiros, chamados também de tumbeiro de pequeno porte, que transportavam os escravos da África para o seu novo destino, com duração de, aproximadamente, dois meses. Cada navio levava em média 400 indivíduos; por isso, ao embarcar, eles eram marcados a ferro quente no peito ou nas costas para

identificar a que traficante pertenciam”.
(ALBUQUERQUE, 2006).

Os negros e negras que foram trazidos escravizados no Brasil tinham uma vida sofrida, o trabalho era pesado nas lavouras e nas fazendas, muitos cozinhavam, limpavam as casas dos senhores, cuidavam de crianças e faziam outros trabalhos domésticos. A alimentação era precária e a falta de vestimentas e moradias apropriadas faziam com que a taxa de mortalidade fosse alta:

“O trabalho dos africanos, concentrado na economia açucareira, era duríssimo e pautado na violência. A jornada de trabalho poderia estender-se por até 20 horas de trabalho diário”. (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

Os africanos escravizados no Brasil eram constantemente castigados e trabalhavam sem descanso por horas, não tinham direitos e nem momentos para lazer. Os filhos dos escravos amadureciam precocemente. Os filhos substituíam os pais logo cedo. Infelizmente esse tempo era suficiente para vivenciar e conviver com todos os atos desumanos já mencionados. Além disso, eram muito comuns os castigos, ou seja, qualquer deslize do escravo implicava punição.

“Nesses 358 anos revoltosos de escravidão no Brasil, os negros africanos

sempre foram vigiados pelos capatazes, que os surravam, usando sua força física para dominar. A repreensão mais conhecida é o tronco, em que o prisioneiro ficava preso pelas canelas, de costas, totalmente nu, enquanto era açoitado com um chicote chamado bacalhau, que abria fendas até sangrar. Sobre a carne viva passavam um coquetel de sal, urina e pimenta que, além de doer, inflamava. Assim, os outros escravos, assistindo aquela cena horripilante, pensavam duas vezes antes de desobedecer. As agonias eram intermináveis: derramavam álcool sobre partes do corpo e depois encostavam o fogo para queimar; as amputações também compõem essas práticas, quando se amputava o seio, cortava o nariz, a orelha, os órgãos sexuais, arrancavam dentes à martelada, furavam um dos olhos, emparedavam o escravo vivo”. (SCHIMIDT, 2005).

A diversidade cultural da África refletiu-se na heterogeneidade dos escravos trazidos para o Brasil e para a América, pois, muitas vezes, estes negros e negras pertenciam a etnias diversas, algumas tribos eram até rivais, falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas na música, dança, culinária e religião, o que contribuiu para a pluralidade cultural de origem africana no Brasil.

“As distintas classes de negros se diferenciam em parte por seu físico e em parte pelos adornos, característicos para cada grupo. Alguns, por exemplo, estão

tatuados; outros têm seus rostos sulcados por cicatrizes que em alguns casos correm de uma bochecha à outra, e em outros as sulcam de cima para baixo. Outros, enfim, ostentam uma fila de verrugas provocadas artificialmente que vão deste o nascimento do cabelo até a extremidade do nariz. Inútil destacar que estas cicatrizes e demais 'adornos' em nada contribuem para melhorar as fisionomias, já por si tão pouco agraciadas. A maior parte dos negros que se veem no Rio são de estatura mediana, e somente como exceção se vê um ou outro exemplar fornido e bem desenvolvido. O mesmo ocorre com as negras, ainda que não por isso deixem de se fazer atraentes a muitos olhos". (SKOGMAN, cit., p.22-3).

Bibliografia

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. Uma História do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p.48

AMORIM, Jr Elias Feitosa de. Arte africana. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/arte-africana/>>. Acesso em 27.set.2021

AULETE, Caldas. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Aulete digital, 2011. Disponível em: Versão digital do dicionário Caldas Aulete.

AZEVEDO, Amailton Magno. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/9ChXBqB3GsMRsDnwXHwDbGg/?lang=pt> Azevedo, 2018. Acesso em 27.set.2021

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. A inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. Olimpíada Nacional em História do Brasil, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71 – 84, jan./jun. 2010.

BOW, Mahtar M', 2010. História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 / Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/hist_geral_7_0.pdf> Acesso em 27.set.2021.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

COPPENS, Y., HOWELL, F. c., ISAAC, G. L. & LEAKEY, R. E. F. 1976. Earliest man and environments

in the Lake Rudolf basin. Univ. of Chicago Press. XXII + 615 p. (17) (18) (19).

DIAYE, Tidiane N', 2008. O Genocídio Ocultado - Investigação histórica sobre o tráfico negro árabo-muçulmano

FERRO, M. Sobre o tráfico e a escravidão. In: FERRO, M. (orgs). O livro negro do colonialismo. Rio de Janeiro-RJ: ed. Ouro, 2004.

IBID, RESSTEL, CCFP. Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 300 p. ISBN 978-85-7983-674-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/xky8j/pdf/resstel-9788579836749.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

M'BOKOLO, E. África Negra: história e civilizações. Tomo I. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.).

Diversidade Cultural: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MACEDO, José Rivair. História da África. São Paulo: Contexto, 2013.

MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, 240 p. ISBN 978-85-386-0383-2. Available from: doi: 10.7476/9788538603832. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>.

MATTOS, Hebe Maria (2003). "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In M. Abreu & R. Soihet, Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia Rio de Janeiro, Casa da PalavraFAPERJ, pp. 127-136.

MENEGASSI, Renilson José; SOUZA, Neucimara Ferreira de. A visão do negro no livro didático de português, 2005.

MURRAY, J. África: o despertar de um continente. Grandes civilizações do passado. Barcelona: Ed. Folio, 2007.

OLIVEIRA, J. P., and LEAL, L. A. P. Capoeira e identidade nacional: de crime político à patrimônio cultural do Brasil. In: Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 43-55. ISBN: 978-85-232-1726-6. Available from: doi: 10.7476/9788523217266.004. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/96v9g/epub/oliveira-9788523217266.epub>.

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Produções Didático-Pedagógicas, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_hist_pdp_ro_sa_aparecida_pelogia.pdf>. PDE, 2013. Acesso em: 27 set. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. "Cultura africana"; Brasil Escola. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm>. Acesso em 27.set.2021.

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira, RESSTEL, CCFP. Fenômeno migratório. In: Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 35- 52. ISBN 978-85-7983-674-9. Available from SciELO Books. Artigo: <http://books.scielo.org/id/xky8j/pdf/resstel-9788579836749-04.pdf>

SCHIMIDT, 2005, p PAULO, Heverton. Os cinco piores castigos dados aos escravos no passado. Disponível em <<https://www.fatosdesconhecidos.com.br/os-5-piores-castigos-dados-aos-escravos-no-passado/> >SCHIMIDT, 2005. Acesso em: 27 set. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SKOGMAN, Carl Johann Albert. Viaje de la Fragata Sueca "Eugenia" (1851-1853). Brasil Uruguay Argentina Chile Peru Buenos Aires: Solar, 1942

VENTURINI, Alessandro Fuentes. Tutela criminal em face do racismo. Acesso em 27.set.2021

VESCHI, Benjamin. Ano: 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/escravo/> Acesso em 27.set.2021

ARTES VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Arline Cordeiro Dias

Introdução

A História da Arte é vasta e de grande complexidade por acompanhar todo o desenvolvimento do ser humano, pois desde a Pré-história, os seres humanos expressam-se e se comunicam, atribuindo sentidos, sensações, sentimentos, pensamentos, realidades e sonhos utilizando símbolos particulares constituídos socialmente para exprimirem mundos por intermédio do seu ponto de vista e criando metas para onde se quer chegar.

No entanto, o professor esquece que o aluno aprende durante o processo de socialização na educação informal, já que este consiste em um processo de desenvolvimento de habilidades e de suas potencialidades, que possibilita fazer uma leitura do mundo, ou seja, há a necessidade de a

escola relacionar os conhecimentos prévios dos alunos, e estes, irão interagir e participar de forma efetiva em seu contexto social.

Ao interromper, na infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-artística/gráfico-plástica de desenhar no chão, na areia, em muros, passando dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazem-se surgir os primeiros símbolos. Fase em que a criança começa a organizar o seu traço e suas ideias na tentativa de apresentar formas estruturadas para efetuar seus primeiros desenhos.

O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores, na iniciação da criança com a expressão gráfico-plástica.

A arte é todo trabalho criativo, ou seu produto que se faça consciente ou inconscientemente com intenção estética, com fim de alcançar resultados “belos”. Para isso procura-se desenvolver alguns conhecimentos de elementos

básicos das linguagens artísticas, produções e manifestações artísticas buscando elementos contextualizados da vida do aluno e da cultura artística produzida. A arte como fonte de humanização incorpora as três vertentes das teorias críticas em arte: arte como forma de conhecimento, arte como ideologia e arte como trabalho criador.

O ensino da arte amplia o repertório cultural do aluno a partir dos conhecimentos estéticos, artísticos e contextualizados, aproximando-o do universo cultural da humanidade nas suas diversas representações. Pretende-se que os alunos possam criar formas singulares de pensamento, aprender e expandir suas potencialidades criativas por meio de experienciamento estético. O Ensino da Arte pretende através dos objetivos, que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico. Entretanto a arte conceitua a construção do conhecimento em: conhecimento estético, conhecimento da produção artística. A Arte se efetiva na relação entre o estético

e o artístico, materializada nas representações artísticas

Os rabiscos como prenúncio da escrita

Os rabiscos no papel é uma forma de treinar as habilidades que serão necessárias mais tarde, na hora da escrita. O fato é que cada letra do alfabeto nada mais é que um desenho padronizado. Desenhar, seja com pincéis, lápis de cor, giz de cera ou até com os próprios dedos, auxiliará na formação de palavras na fase da alfabetização. E A arte como expressão das emoções. À medida que a criança compreende o funcionamento do mundo, vai buscando mecanismos de expressão em relação a ele. Obviamente, emoções fazem parte da nossa jornada de vida.

A arte-educação propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Ou seja, o educando desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto

na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Conhecendo a arte de outras culturas, a criança poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, podendo criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio, além de favorecer abertura à riqueza e diversidade da imaginação humana. Por outro lado, a criança torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta e podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão significativa das questões sociais. E essa forma de comunicação é rápida e eficaz, na medida em que atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. Ela está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades,

fazendo parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

Assim, uma condição fundamental para se aprender é a consciência de que a arte ensina que criar e conhecer são totalmente indissociáveis. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapando-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas dos gestos e luzes que buscam o sentido da vista.

A arte é uma forma de propiciar o desenvolvimento da realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que se tenha a devida consciência de que a reeducação da sociedade humana em busca do resgate de valores e criação de outros está, impreterivelmente, vinculada à ideia do desenvolvimento sustentável do ser humano, através de uma verdadeira ação transformadora da sociedade.

A arte educação deverá catalisar a formação de novos valores e a promoção da ampliação da percepção do homem em várias direções, incluindo a

questão do custo necessário para a recuperação da educação, juntamente com os seus respectivos valores estéticos.

O papel do educador pressupõe, finalmente, a clara noção do seu caráter estratégico enquanto instrumento de formação e transformação de uma sociedade, com vistas à construção de uma realidade cada vez mais justa para o seu país, e consequentemente, para os cidadãos que o formam.

Não existe categorizações ou reações automáticas. Ao longo do tempo, ele vai adquirindo outros meios de colocar para fora o que sente. E é aí que entram ações como cantarolar, desenhar, pintar, dançar e inventar personagens. Por meio da arte, a criança comunica sua interpretação da realidade que a cerca e também seu estado emocional.

A arte como trampolim para a criatividade:

Além da capacidade de comunicar sentimentos, a arte também serve como um verdadeiro trampolim para o desenvolvimento da criatividade. As iniciativas artísticas, quaisquer que sejam suas naturezas, têm um papel importante no

desenvolvimento intelectual infantil. Isso porque a expressão artística tem a ver com imaginação, com a capacidade de enxergar o mundo além do óbvio, de pensar fora da caixa e elaborar alternativas para problemas.

Cada rabisco infantil é uma história, possui um contexto, é a demonstração de que o ser humano é predisposto a criar desde pequeno, com os instrumentos que estiverem à disposição. Por isso, a escola não deve ser o único lugar onde a arte é incentivada e celebrada.

As representações e a sensibilidade:

A arte na infância também facilita o reconhecimento que a criança tem de si em relação aos outros. As escolhas de formatos, tamanhos e cores nos desenhos e nas modelagens de massinha, por exemplo, são indicativos de que as informações externas vêm sendo absorvidas e interpretadas de forma completa, por todos os 5 sentidos.

Enquanto cria um personagem com determinadas características, a criança aguça sua

sensibilidade e sua capacidade de observação. Quando transpõe as características de alguém ou de algum personagem para o papel, por exemplo, é porque se identifica com outro indivíduo, reconhecendo nele tanto semelhanças como diferenças.

A dança e as limitações do corpo:

A dança também é um instrumento poderoso nesse sentido. O ato de dançar permite à criança ter ideias e elaborar conceitos a respeito dos movimentos do corpo, de seus limites e de suas possibilidades, bem como da interação com outras pessoas e com objetos ou ambientes.

A maioria das atividades de uma criança envolve mobilidade. Há, assim, um acúmulo de energia que deve ser liberado. E a dança funciona como uma válvula de escape para manifestar sentimentos e pensamentos que seu filho ainda não consegue verbalizar. Vale ressaltar que essa atividade artística fortalece a compreensão da linguagem corporal, da estrutura dos movimentos e da noção de tempo e esforço.

A aprendizagem e as associações:

As atividades artísticas funcionam como pequenos estímulos ao desenvolvimento cognitivo infantil, servindo como facilitadores da aprendizagem formal que acontecerá posteriormente, na escola. Cada iniciativa representa um processo de reflexão e planejamento que vai ficando mais complexo a cada ano.

Na prática, os seres humanos aprendem é por meio da associação. Em outras palavras, conectamos conceitos novos a vivências e saberes já adquiridos para formar e absorver conhecimentos. Assim, se não houver uma base de referência, fica difícil aprender ou memorizar qualquer conteúdo novo. A arte atua nesse sentido: fertiliza o terreno para que a criança consiga associar o que vivencia na escola com o conhecimento e a percepção de mundo que já desenvolveu até então.

A arte e a adoção de uma postura crítica

Muito além dos rabiscos e desenhos, brincar com quebra-cabeças ou bloquinhos de montar,

modelar sucata e criar esculturas com barro são atividades que estão relacionadas ao pensamento e à adoção de uma postura crítica em relação à realidade. Essas ações dão a oportunidade não só de observar o processo de concepção de uma ideia, mas também de materializar esse pensamento com as mãos.

Essas iniciativas incentivam a reflexão e a avaliação do esforço e do resultado. O senso crítico provém do fato de que a criança não assume um papel passivo (como quando assiste a programas de TV), mas passa para o lado da proatividade, pois se dedica a efetivamente criar algo.

As crianças e a percepção do mundo:

É importante que toda criança tenha acesso aos mais diversos materiais, com diferentes cores e texturas, para que possa criar, se expressar e se entender como ser humano. Afinal, de que a arte é essencial para o amadurecimento cognitivo, pois ajuda a criança não apenas a construir sua percepção de mundo, mas a expressá-la.

Compreender a importância que a arte tem na vida das crianças.

Embora a discussão estenda-se a décadas sobre a necessidade de se trabalhar o ensino da arte nas escolas, ainda é observado a existência de preconceito sobre o mesmo persuadindo em educadores de outras áreas. O educador em Arte ainda deve provar que em sua formação de licenciatura não teve como base apenas disciplinas práticas, mas todas as disciplinas pedagógicas exigidas pela legislação vigente. Em algumas escolas a falta de conhecimento a sobre isso, faz com que o professor formado na área precise demonstrar que possuem os mesmos conhecimentos pedagógicos a fins em todas as outras disciplinas.

A falta de pesquisas sobre a temática, a divulgação destas pelas mídias disponíveis e a conscientização nas escolas se faz urgente. Para o professor se firmar como profissional atuante nas questões políticas de algumas escolas ainda requer desgaste na disciplina de arte. Desmistificar o fazer, apreciar e contextualizar, a prática artística e

diferenciá-la do trabalho manual, arte aplicada e decorativismo torna-se um desafio que deve ser trabalhado todos os dias.

Mesmo com a afirmação de que tudo que sabemos sobre a existência do ser humano desde os primórdios se deve a comunicação visual deixada por eles. Conforme Martins (p.30, 2009).

Essa informação diante dos demais profissionais em muitos casos é ignorada e exige-se do professor de Arte a explicação e justificativa do seu trabalho a todo o momento.

Talvez por falta de informação ou comodismo, alguns educadores ainda se prendem ao modelo de ensino da Arte que tiveram na infância, sem se preocupar em obter informações que levem ao seu próprio aprimoramento cultural. Reconhecer arte como uma das mais belas expressões humanas é elevar-se no conhecimento da própria identidade.

O olhar singular da arte faz conexão com outras áreas de conhecimento, assim espelha em si as contribuições daquelas transversalizando fronteiras. Neste território, a arte gera conexões que podem abordar conceitos e conteúdo que

ultrapassam os limites de seus próprios territórios. (Martins, p.194, 2009).

O educador em Arte tem a obrigação de estar constantemente conectado com as informações que o mundo globalizado oferece. Nas mais diversas áreas do conhecimento, é praticamente impossível ensinar arte sem conhecer a história, a geografia, a filosofia, a matemática, entre outras. Esse reconhecimento, que é estético, veio muito antes da palavra. As imagens pintadas não se referiam somente ao que era visível naquele mundo, mas também ao invisível, como instrumento de magia. Como tal, ofereciam-se a experiência grupal, como modo de conhecimento a toda coletividade, orientando o pensamento e a ação de todos naquele mundo. (Martins, p.31, 2009)

Partindo do princípio de que a criação do aluno e que seu trabalho deve ser respeitado, normas devem ser quebradas. Experimentos nas mais diferentes disciplinas não incomodam, talvez, por não serem realizados para não pensarmos que o preconceito é com a disciplina de arte.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26º, parágrafo 2º : “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Martins, p.11, 2009)

Se pensarmos que é preciso convencer educadores da necessidade do ensino da arte, nem vamos abordar a respeito do que trata do reconhecimento da disciplina de arte por parte de pais e educandos, uma vez que as dificuldades triplicam.

Os problemas que envolvem pensar a arte jamais se esgotam. Primeiro porque a arte não comunica, não há nada em comum entre a obra e quem a produz, não há nada em comum entre a matéria bruta e a vontade o artista. Arte faz diferença e não comunicação. A arte não estabelece códigos, apenas os usa, pervertendo os usos convencionais. Enfim, há todo um horizonte linguístico a ser levado em conta nos paradigmas modernos, os quais trouxeram a arte ao ponto em que agora ela está. O

problema da arte tomada como espécie de língua também traz a problemática das concepções culturais, que apresentam atravessamentos sócio históricos. Há problemas de cunho crítico, epistemológico, conceptuais. A questão é que a arte, embora faça pensar, não significa nem representa nada, não serve para nada e pouco dá a conhecer. Pensar a arte, colocar os problemas encontrados em seu plano, obriga tratar dos meios de expressão, codificações da linguagem e matéria caótica, com que se compõe. A arte é sempre intermediária, está sempre no limite entre uma coisa e outra, entre o que é tangível e as forças incorporais que percorrem todos os corpos.

A História Do Ensino Da Arte No Brasil

A Arte já existe desde a época dos homens da caverna. No começo da história da humanidade, já ocupava espaço na sociedade e vem tendo grandes transformações ao longo do tempo. A educação em Arte propicia para os alunos, grandes descobertas de

acordo com as diferentes culturas em que estão inseridos.

As Artes Visuais na Educação Infantil apresentam grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois permitem ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido, de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Além disso, estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

Para compreensão de como se encontra atualmente o Ensino de Artes Visuais nas escolas, é imprescindível explorar a trajetória e a história do Ensino de Arte no Brasil, que desde o início esteve ligado à história da Arte e também à história da educação no país.

No Brasil o Ensino de Arte teve início com a educação jesuítica, no período colonial, que foi o

primeiro sistema de ensino formal do Brasil. A metodologia utilizada priorizava o estudo da arte literária, que era mais valorizada do que o trabalho manual. Em contrapartida a esse ensino formal, que era mais voltado para a elite, havia as Escolas de Artífices, que funcionavam como oficina de artesãos onde eram ensinados trabalhos artesanais e agrícolas.

O trabalho manual era desvalorizado, tido como um ofício servil voltado para as classes menos favorecidas. Já o uso da linguagem e da formação artística priorizava somente a elite, que possuía uma educação diferenciada em vários aspectos.

O barroco jesuítico foi uma junção das referências do modelo português, com o modo de fazer dos artesãos brasileiros. Dessa forma, foi considerada uma Arte popular, pois havia a influência de distintas camadas sociais.

No início do século XIX, um grupo de artistas franceses formou a Missão Artística Francesa, que originou a Arte Greco-romana do Neoclassicismo. Com o início do sistema de ensino superior acadêmico, a Arte Neoclássica que era ensinada nas

academias e baseada em repetição de modelos, acabou substituindo o Barroco brasileiro.

A escola tradicional iniciou-se com a República e havia uma preocupação com o Ensino da Arte, que se baseava no Desenho como fazer técnico e científico, não como um aprendizado significativo e de qualidade. Suas ideias eram defendidas por Rui Barbosa, que buscava a implantação da Arte como disciplina nas escolas primárias e secundárias, assim como sua obrigatoriedade. Um marco na vitória do pensamento liberal foi a Academia de Belas-Artes que posteriormente tornou-se Escola Nacional de Belas-Artes. A educação só passou a ser mais democrática, valorizando os aspectos psicológicos dos alunos e o processo de aprendizagem após o início da Escola Nova, em 1930. Com o rompimento dos ideais da escola tradicional o educador passou a enfatizar a livre expressão dos alunos.

Com o surgimento da Escola Tecnicista, entre 1960 e 1970, passou a ser ensinado apenas o necessário para atuar de maneira prática no mercado de trabalho, valorizando a sociedade industrial. Após

o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5292/71, a educação artística foi introduzida no currículo das 14 escolas, mas sem ser considerada uma disciplina, mas sim como um mero divertimento entre uma disciplina e outra.

Assim sendo, os professores da metodologia de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos rumos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. Segundo Gouthier (2008, p.19): “Com a nova LDBN, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento”.

Referências Bibliográficas

BARBOSA. ANA MAE TAVARES BASTOS. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1994. LINK: [HTTPS://PT.SCRIBD.COM/DOCUMENT/27042539](https://pt.scribd.com/document/27042539)

8/BARBOSA-ANA-MAE-A-IMAGEM-NO-ENSINO-DA-ARTE.

FERRAZ, M. HELOÍSA C.; FUSARI, MARIA F. DE REZENDE. **Metodologia do Ensino Da arte**. SÃO PAULO: CORTEZ, 1993. LINK: HTTPS://ACERVODIGITAL.UNESP.BR/BITSTREA M/123456789/41531/6/2ED_ART_M2D4.PDF.

GARDNER, 1995, p. 13-20. **A Teoria das Inteligências Múltiplas**.

GOUTHIER, J. **História do Ensino da Arte no Brasil**. IN: PIMENTEL, LUCIA G. (ORG.). **Curso de Especialização Em Ensino de Artes Visuais**. BELO HORIZONTE: ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG, 2008.

LEI FEDERAL Nº. 9394/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LINK: HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEI S/L9394/96.

MARTINS, MIRIAN CELESTE, PICOSQUE, GISA E GUERRA, M. TEREZINHA, TELLES DE. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo.** - 1 ED – SÃO PAULO: FTD, 2009. [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/VOLUME3.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Arte / Secretaria De. Educação Fundamental.** – BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997. 130P.
1. Parâmetros Curriculares Nacionais. V.2. *Arte*. pp. 26-88.

A INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Maisa Cristina de Oliveira Meirelles

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma breve análise da legislação nacional e municipal sobre a implantação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares, resgatando, inclusive, que é obrigatória as escolas particulares e públicas do ensino anos fundamental e médio, aplicarem no seu cotidiano a temática da História e Cultura afro-brasileira. Sendo assim, buscou-se investigar as dificuldades e estratégias encontradas pelas profissionais da educação em aplicarem no meio escolar a temática História e Cultura afro-brasileira. Logo, teve-se como seguinte tema “A Inserção da História e Cultura Afro-brasileira nas Escolas da Rede Municipal de Criciúma: Dificuldades e Estratégias”. Como objetivo central buscou-se investigar quais as dificuldades e estratégias vivenciadas pelas professoras do 5º ano da rede Municipal de Criciúma, em inserir a História e Cultura afro-brasileira no currículo escolar. Conforme a investigação realizou-se uma pesquisa qualitativa em que, buscando alcançar os objetivos abordou-se como metodologia documentos, sujeitos

e instituições. Concluiu-se que, ainda falta muito para que se aplique no currículo escolar uma educação que combata o racismo e preconceito. Porém, se a escola e o educador cumprirem o seu verdadeiro papel de educadores, envolverem e valorizarem a diversidade cultural de seus alunos teremos uma educação que garanta o direito de cada ser humano reconhecer e valorizar sua história e identidade.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira. Legislação. Educação.

ABSTRACT

This course conclusion paper presents a brief analysis of the legislation national and municipal level on the implementation of Law 10.639 / 03 in school curricula, rescuing, even, that it is mandatory the private and public schools of the elementary and high school education, apply the theme of History in their daily lives and Afro-Brazilian culture. Therefore, we sought to investigate the difficulties and strategies found by education professionals to apply in the environment African-Brazilian History and Culture. Soon, it was as follows theme "The Insertion of Afro-Brazilian History and Culture in the Municipal Schools de Criciúma: Difficulties and Strategies". As a central objective, we sought to investigate what are the difficulties and strategies experienced by the teachers of the 5th year of the network Municipality of Criciúma, to include Afro-Brazilian History and

Culture in the curriculum school. According to the investigation, a qualitative research was carried out in which, seeking to achieve the objectives, documents, subjects and institutions. It was concluded that there is still a long way to go in the curriculum education that combats racism and prejudice. However, if the school and the educator to fulfill their true role as educators, to involve and valuing the cultural diversity of their students, we will have an education that guarantee the right of every human being to recognize and value their history and identity.

Keywords: Afro-Brazilian culture. Legislation. Education.

INTRODUÇÃO

A resistência do povo africano no Brasil sempre foi constante nos aspectos de valorização da sua própria cultura, não deixando, desta forma, apagar suas evidências e traços culturais trazidos do continente africano e resignificados no Brasil.

Os afro-brasileiros contribuíram fortemente na construção do nosso país nos aspectos históricos e culturais, deixando marcas por todo o nosso Brasil. Algumas contribuições que podem ser citadas são nos aspectos da linguagem, danças, vestimentas, literatura, arquitetura, arte, formas de resistência, música, religiosidade, vivenciadas cotidianamente durante mais de três séculos.

Complementando como salientou Munanga e Gomes (2006, p. 20) “As contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são três ordens: econômica, demográfica e cultural”.

Porém, mesmo com tantas contribuições vindas do continente africano ainda podemos visualizar diferentes formas de tratá-los de forma desigual. Assim, a sociedade brasileira em muitos casos omite a

contribuição dos povos africanos na formação do Brasil. O que, de certa forma, contribui também para as práticas racistas, preconceituosas e discriminativas em diferentes espaços e inclusive na escola.

Para Freire (1999, p. 67) [...] “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. O combate ao racismo e ao preconceito deve acontecer constantemente nos ambientes escolares, pois a escola é um ambiente que promove reflexão e visa formar cidadãos que respeite a diversidade étnico-racial.

Em se tratando da legislação educacional brasileira, no que diz respeito à temática afro-brasileira, a lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, inclui nesta a

obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Desta forma, percebeu-se a necessidade de implantar a lei 10.639/03 como um mecanismo de valorização e visibilidade da presença africana em todo o processo de construção econômica, social, intelectual e cultural, visto que, nos currículos escolares predominava a visão européia baseada em livros tradicionais que trazem sempre as mesmas histórias, não mostrando os fatos históricos coerentemente com os sujeitos que fizeram história e contribuíram para a formação do nosso próprio país. Realizando uma breve pesquisa sobre as produções existentes no banco de trabalhos científicos produzidos pelo Curso de Pedagogia da UNESC, observouse a existência de uma pesquisa realizada sobre a lei 10.639/03 nas

escolas do Município de Criciúma, apresentado do ano de 2007. Neste contexto, o trabalho buscou identificar as maiores dificuldades das professoras em aplicar a lei 10.639/03 no ambiente escolar.

O interesse por esta temática surgiu no estágio realizado no 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino. Na ocasião, questionou-se a professora quanto à presença da cultura afro-brasileira na sua rotina e a mesma me relatou dizendo: “não adianta implantar uma nova lei nos currículos escolares sem nenhuma base e mandar os professores aplicar goela abaixo. Portanto os negros foram os escravos no passado e nós os trabalhadores somos os escravos no dias atuais. Então, não basta somente aplicar algo que não tem sentido para as crianças somente porque foi implantada uma nova lei, devemos

sim, trabalhar com realidade das nossas crianças conforme seu meio social”.

O seguinte trabalho teve como objetivo central, investigar as dificuldades e as estratégias vivenciadas pelas professoras do 5º ano dos anos iniciais da rede Municipal de Criciúma, em inserir a cultura afro-brasileira no currículo escolar como forma de reconhecer a sua importância na efetivação de uma educação anti-racista.

Destacando inclusive, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como as professoras compreendem a inserção da cultura afro-brasileira na escola;

- Perceber se as professoras conhecem a legislação nacional e local sobre a temática;
- Conhecer como a cultura afro-brasileira é trabalhada em sala de aula;
- Visualizar os materiais que são disponíveis na escola e na rede para trabalhar esta temática;
- Observar se a cultura afro-brasileira é tema presente na formação continuada dos professores;
-

Analisar os programas desenvolvidos pela prefeitura e de que forma estes se articulam com as escolas.

Diferente do trabalho já realizado buscou-se na investigação sobre as dificuldades e as estratégias encontradas pelos educadores do 5º ano dos anos iniciais da rede Municipal de Criciúma, avaliando como os educadores entendem/vivenciam esta inclusão e, principalmente, enfatizar a importância de estudar a cultura afro-brasileira nas escolas, levando à compreensão deste povo/cultura que tanto contribuiu e ainda contribui para o desenvolvimento socioeconômico e cultural de nosso país.

Neste sentido, o educador é justamente aquele que deixa suas marcas de transformação entre sujeito e sociedade, basta romper alguns paradigmas, desta forma, cabe ao educador formar cidadãos que valorizem a si mesmo e o outro. Assim, “todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a

mesma dignidade e os mesmos direitos. Nenhuma vida vale mais do que a outra diante do fato de que todas as crianças e todos os adolescentes do planeta são iguais”. (BRASIL, 2006, p.31).

A pesquisa envolveu inicialmente as respectivas educadoras do 5^a ano do ensino fundamental da rede Municipal de Criciúma, visando identificar as dificuldades e estratégias encontradas na inserção da cultura afro-brasileira nos conteúdos trabalhados pelas disciplinas. No decorrer foram inseridas também educadoras do 3^o e 4^o ano, pois, a entrevista se realizaria com duas educadoras negras e duas educadoras brancas do 5^o ano, porém houve dificuldades para encontrar essas profissionais, desta forma, inseriram-se outras profissionais da educação.

Assim, para que o problema possa ser analisado como um todo é necessário responder a outras questões norteadoras que perpassam os objetivos deste estudo, ou seja, como as educadoras compreendem a inserção da cultura afro-brasileira, as mesmas consideram importante trabalhar com a cultura, as educadoras conhecem a legislação e recebem materiais de apoio e formação continuada a respeito da cultura afro-brasileira.

O estudo destas questões proporcionou uma nova visão a respeito da cultura afro-brasileira e de sua inserção no contexto escolar, contribuindo para a reflexão e construção de uma educação promotora da cidadania, do respeito a diversidade e às peculiaridades da população brasileira em questão, de modo a quebrar paradigmas existentes entre alguns docentes, principalmente no âmbito do ensino fundamental. Este estudo foi realizado na linha

de pesquisa Educação, Cultura e Ambiente frente ao eixo Educação Ambiente e Patrimonial, que envolveu os aspectos históricos a respeito de memórias e identidades dos sujeitos, bem como, a educação para a diversidade.

CAPÍTULO I

2 LEI 10.639/2003: MAIS UMA CONQUISTA DO POVO AFRO-BRASILEIRO

O Presidente da República sancionou a Lei 9394/96, do dia 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu nas diretrizes e bases da educação nacional a Lei 10.639/03 que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” nos estabelecimentos escolares. Assim, combatendo ao racismo e ao preconceito, bem como promovendo a igualdade

racial e a promoção de uma educação anti-racista.

1.1 A Implantação da Lei 10.639/03 seu surgimento

A história da relação entre Brasil e África vai muito além do período colonial e do tráfico de escravos ao qual a população se acostumou a referir-se aos negros. Ela sempre esteve vinculada, nos meios acadêmicos e em bancos escolares, de forma secundária. Trabalha-se a África como se fosse um continente marcado apenas por guerras, fome, epidemias, miséria, sem nenhum contexto histórico-político-social e cultural, ficando reduzida apenas à história e não aos fatos históricos. Porém, com a implantação da lei 10.639/03 e a partir de muitas discussões, educadores e estabelecimentos escolares estão formando novas perspectivas sobre a história do povo afro-brasileiro e africano.

Sabemos que o povo afro-brasileiro percorreu e ainda percorre uma grande história de lutas e conquistas ao longo dos anos vivenciados no Brasil. Um desses fatos foi a implantação da lei 10.639/03 aprovada pelo o presidente Luís Inácio Lula da Silva que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para se incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e particulares. Esta conquista foi obtida por meio do Movimento Negro ao longo do século XX, que apontou a necessidade da realização de projetos que valorizam a cultura e história africana e afro-brasileira nas redes de ensino, trabalhando nas escolas a diversidade cultura e seus valores. ´

Portanto, diante da série de reivindicações apresentadas por entidades do Movimento Negro Brasileiro, o reconhecimento da Convenção nº. 111 da

Organização

Internacional do Trabalho (1958); do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) [...] no campo educacional, a publicação da lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, assinalam o quadro de intenções da parte do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial. (BRASIL, 2006, p.16).

A alteração da lei 10.639/03 auxiliou na quebra do preconceito e da discriminação racial, aumentando na valorização das diferentes culturas existentes em nosso meio social levando, desta forma, a constituir e construir um novo horizonte escolar e social. Assim, “reconhecer exige a valorização e respeito às

pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história”. (BRASIL, 2006, p.233).

Portanto, a lei pode ser considerada como um avanço significativo nas lutas pela igualdade étnico-racial, pois permite que um assunto de tamanha relevância esteja presente no currículo de nossas instituições de ensino. Assunto este, que reconhece e principalmente valoriza a diversidade cultural, ou seja, os descendentes de africanos, europeus, asiáticos e indígenas.

Assim, as educadoras Gomes e Silva nos indicam que ‘o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógico [...]’ Nas palavras de Sodré, ‘a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo

históricos, são também, culturais. [...]’. Nesse sentido, afirma Nilma Lino Gomes: ‘[...] representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia’. (BRASIL, 2006, p.218).

A lei nº. 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79B, referidos na lei nº. 10.639/03, que torna obrigatória o ensino de História e Cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial da Educação Básica e incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Quanto ao calendário escolar, a cada ano crescem as comemorações ligadas aos dias da consciência negra, que representa um exemplo de

resistência cultural e social do povo negro. Assim, os ambientes escolares devem trabalhar o contexto histórico da cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais com estudos baseados na história do povo africano, suas lutas e conquistas, conteúdos referentes à cultura afro-brasileira serão constantes em todo momento escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De acordo com Nascimento (1996, p.76), para recuperar sua própria identidade e resgatar a dívida que tem para com seus cidadãos de origem africana, urge à Nação brasileira mergulhar nas dimensões mais profundas desta herança civilizatória africana. Essas verdades têm que ser ensinadas nas nossas escolas, para restituir ao contingente majoritário da nossa gente o seu auto-respeito, a auto-estima e a sua dignidade, fontes do protagonismo histórico e da realização humana.

A partir da nova lei 10.639/03 é certo relatar que todos os estabelecimentos de ensino serão ótimos lugares para se construir e aprimorar novos conhecimentos sobre a lei e a população afro-brasileira, formando cidadãos críticos transformadores do seu meio social, visando assim, novas perspectivas sociais e culturais. A lei 10.639/03 estabelece como ponto fundamental o resgate histórico da cultura afro-brasileira e africana, em que as próprias pessoas negras possam conhecer um pouco mais o Brasil e melhorar a sua identidade e história.

Assim, construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). (BRASIL, 2006, p.43).

Cabe então às escolas abordarem de forma didática e pedagógica de processo histórico cultural conforme o meio do educando, envolvendo desta forma, todos os povos principalmente a presença da população afro-brasileira no nosso Brasil. Assim, é certo dizer que será na convivência escolar e a partir dos primeiros anos de vida que os educandos tomarão conhecimentos de uma história que até então não se era contada, ou seja, tornando-se o escritor e autor da sua própria realidade.

A inserção da lei 10.639/03 tem como ponto fundamental a divulgação e produção do conhecimento, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de garantir respeito aos direitos legais, valorizando assim, a identidade cultural brasileira e africana, inclusive dos outros povos que contribuíram

e contribuem na formação da identidade brasileira.

1.1.1 Uma Visão da Pedagogia Anti-Racista

Nem sempre foi muito fácil estabelecer discussões sobre alguns temas polêmicos no meio social, principalmente quando se trata sobre a diversidade racial. Porém, essas discussões são trazidas ao ambiente escolar, pois se acredita que a escola é grande aliada no combate à discriminação racial, já que tem como objetivo formar cidadãos livres do sentimento de racismo. Portanto, procura-se discutir o tema diversidade racial frequentemente no ambiente escolar, para oportunizar a construção de uma sociedade igualitária a todos.

Segundo Cavalleiro (2001, p.149), a educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a relação de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças

raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados.

A construção de uma educação anti-racista depende exclusivamente do educador, pois cabe a ele reconhecer a diversidade cultural existente no ambiente escolar e trabalhá-la de forma coerente, em que educandos possam se reconhecer como sujeitos que contribuíram e contribuem grandiosamente para o crescimento do nosso solo brasileiro.

O anti-racismo faz com que os afro-brasileiros se reconheçam como sujeitos que fizeram história e que em grande parte contribuíram para o crescimento econômico, social e cultural do nosso país. Assumindo, desta forma, “[...] uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprio”. (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

Somente construiremos uma educação igualitária para todos se debatermos constantemente nos ambientes escolares assuntos como a diversidade étnico-racial e anti-racismo e levarmos nossos educandos a buscarem e refletirem perante a diversidade cultural e o contexto histórico. Desta forma, formaremos cidadãos críticos que contribuirão para a transformação social do país. Assim, “ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos mantermos neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra”. (CAVALLEIRO, 2001, p.151).

Cabe aos educadores, trabalharem em sala de aula com materiais didáticos e pedagógicos que envolvam a diversidade racial, promovendo assim, o respeito entre as pessoas e principalmente o respeito

com o outro e as suas diferenças. O educador deve promover em sala momentos em que os educandos apreendam e reflitam perante a diversidade cultural tornando-se um espaço onde se reflita a igualdade e a oportunidade.

Outro ponto fundamental no processo de interação entre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar será o diálogo, que deverá surgir constantemente entre educadores e educandos, pois, em alguns momentos em sala de aula pode-se encontrar falas preconceituosas e racistas ao outro, isto poderá intervir no desenvolvimento do educando afro-brasileiro ou implantar em seus corações o sentimento de inferioridade. Desta forma, o educador deve transformar seu cotidiano num momento de afetividade e diálogo entre as diversidades existentes na sala de aula, isto proporcionará aos educandos afro brasileiros uma participação positiva da sua própria cultura no meio social.

Segundo Cavalleiro (2001, p.156), na relação estabelecida entre professores e professoras, alunos e alunas devemos nos ater, de início, ao aspecto verbal. Assim, devemos prestar atenção no que falamos - direta ou indiretamente - a respeito dos que estão presentes, bem como sobre a diversidade racial da sociedade.

Para ocorrer uma educação anti-racista, deve-se ter sim, uma prática pedagógica planejada com base na diversidade cultural, afetividade entre todos os educandos, diálogo e principalmente as práticas pedagógicas e os materiais didáticos não devem ficar somente no papel, mas sim, no cotidiano escolar auxiliando na reflexão sobre a questão racial.

Desta forma, Professores e professoras que realizam educação anti-racista têm como meta levar para o espaço escolar a discussão sobre as desigualdades na sociedade. Discutem os problemas sociais e as

que pertencem ao meio social, sendo eles o familiar, nas escolas, nas igrejas, a comunidade. Porém cabem sim às escolas começar a refletir e dialogar com crianças, adolescentes, jovens e adultos as relações étnicas raciais, visando uma educação anti-racista.

Características de uma educação anti-racista:

1-reconhecer a existência do problema racial na sociedade.

2-busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

3-repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.

4-não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar; utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.

5-ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.

6-busca materiais que contribuam para a eliminação do “eu rocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.

7-pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.

8-elabora ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p.158).

A educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da

democracia brasileira. Desta forma, todos os educadores, devem aplicar urgentemente no seu cotidiano escolar a discussão acerca da diversidade étnico racial no Brasil. Neste caso, não cabe somente aos profissionais da educação combater ao racismo e ao preconceito, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e a formação continuada de profissionais da educação para que possam combater ao racismo e ao preconceito no ambiente escolar e social.

Mas para combatermos o racismo e aplicarmos o anti-racismo e as suas características, as universidades, como um todo devem preocupar-se com a formação de profissionais que visem trabalhar a diversidade cultural nos estabelecimentos escolares preocupando-se em formar seres humanos capaz de respeitar seu próximo, independente da sua

diversidade cultural valorizando o eu e o outro em suas riquezas. Sendo assim, não cabe somente às disciplinas de história abordar o assunto presente, mas todas as disciplinas de forma interdisciplinar. Assim, profissionais da educação saberão coerentemente trabalhar com a diversidade cultural nos ambientes escolares.

1.2 As práticas escolares com base na lei 10.639/03

A educação no Brasil passou por muitos acontecimentos e modificações. Do ensino baseado na educação jesuíta para o histórico-cultural, que permite formar cidadãos críticos transformadores.

Outro ponto fundamental é que as escolas estão se preocupando em garantir uma educação para todos, trabalhando com o meio cultural e social dos sujeitos. Procurando, desta forma, valorizar e reconhecer a diversidade cultural,

sendo assim, conhecer o contexto histórico do povo afro-brasileiro.

Combater com o racismo é o mesmo que combater com falsas doutrinas aplicadas durante anos e anos no nosso cotidiano social e cultural. Para isto ocorrer, devemos reconhecer a diversidade cultural, pois, estaremos criando novos caminhos e horizontes para o nosso meio social e cultural. Percebendo assim, as diferenças entre os povos que constituíram o nosso país.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais propõem:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático da produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaço democrático e igualitário. (BRASIL, 2005, p.14-15).

As escolas não devem ficar somente no papel ou no improvisado, mas buscar constantemente conhecimentos perante o contexto histórico da cultura afro-brasileira, assuntos como o racismo e preconceito, desfazendo assim, as mentalidades racistas e preconceituosas. Isto ocorrerá somente, quando se planejar,

buscar, dialogar, fazer refletir perante a diversidade cultura valorizando a identidade de cada ser humano que se encontra no ambiente escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais “[...] o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”. (BRASIL, 2005, p.16).

Ensinar a história e cultura afro-brasileira e africana não é mais uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. É uma questão curricular de caráter obrigatório que envolve as diferentes comunidades: escolar, familiar, e sociedade. O objetivo é divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos perante a diversidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e respeitar os

direitos legais e a valorização da identidade cultural brasileira e africana.

É desta forma que os afro-brasileiros valorizaram sua identidade e juntamente com os mesmos, os brancos reconheceram a diversidade cultural. Contudo, na tentativa de combater o racismo e preconceito em sala de aula propondo que, sejam abordados nas escolas certos temas como: raça, preconceito, racismo, etnia, etnocentrismo, discriminação racial.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. [...]. (BRASIL, 2005, p.18).

Para ocorrer uma educação anti-racista cabe às escolas aplicarem em

seus currículos escolares e nos seus materiais pedagógicos estudo que envolva a história e cultura afro-brasileira, tendo como ponto fundamental os fatos históricos vivenciados no seu contexto social, econômico e cultural. Portanto, não mistificando ou reinventando sua história, mas lhes apresentando a história e cultura afrobrasileira. Inclusive, proporcionando aos educandos contato com o Movimento

Negro, discussões e reflexões em datas significativas e entre outros fatores que implicarão na construção e valorização da cultura africana. Contudo, o ensino das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras é uma medida preventiva fundamental contra o favorecimento da discriminação e o preconceito racial.

1.2.1 O Papel do Professor Perante a Diversidade Cultural

Sabemos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é constante no ser humano, desta forma, acredita-se que só formaremos pessoas melhores e transformadoras da nossa realidade se, no ambiente escolar, for aplicado debate constante relacionado ao meio social. Destacando inclusive a diversidade étnico-racial constante no nosso meio cultural e social.

Portanto, busca-se valorizar a diversidade étnico-racial nos ambientes escolares, pois ainda existem educadores que se baseiam na história brasileira somente na cultura européia, tornado um ensino homogêneo, desprezando as demais histórias e culturas dos educandos que também contribuíram e contribuem para a formação da identidade brasileira.

A história será escrita constantemente pelos sujeitos que nela fazem

história e romper qualquer ligação com diversidade cultural, principalmente com a cultura afro-brasileira é negar parte da nossa história. Portanto, a cultura afro brasileira deve ser reconhecida e valorizada em nosso meio escolar, para proporcionar trocas de conhecimentos, quebrando as desconfianças, levando à construção de uma sociedade justa e igual.

Assim, “a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história”. (BRASIL, 2005, p.18).

Portanto, o papel do educador será um ponto fundamental para o reconhecimento e a valorização da identidade das crianças afro-brasileiras nas escolas, reformulando assim, seus projetos e conceitos. Buscando uma educação

que caminhe em direção a um entendimento de ser humano que produz história não partindo de heróis, mas de relações comunitárias vividas e vivenciadas pelos grupos humanos em seus meios sociais, promovendo assim, o reconhecimento da igualdade sem limites entre uma cultura africana e afro-brasileira e uma branca, européia, ocidental.

Esta igualdade tão desejada pode acontecer em diferentes momentos atividades e projetos, seja por meio da leitura de livros de contos infantis com personagens negros, filmes, com brincadeiras da cultura afro-brasileira, músicas diversas como: samba, rap, chorinho entre outras, cartazes com pessoas mostrando as diversidade cultural e decoração que contemple diferentes etnias, não só as de origem européia.

Contudo, a organização do trabalho pedagógico é fundamental, pois precisa estar pautada em documentos mais amplos que norteiam a lei 10.639/03 como: proposta curricular do estado ou município e projeto político pedagógico da instituição. A partir deles, a educadora precisa privilegiar o momento de planejar, conhecer o grupo de crianças com que irá trabalhar suas diferenças e especificidades, ou seja, levando em conta primeiramente, as crianças-sujeitos de todo o processo.

Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação [...] sem contextualizá-la, é um procedimento a ser evitado. (BRASIL, 2006, p.70).

Desta forma, os educadores estarão desenvolvendo nas crianças o respeito e o conhecimento das relações étnico-raciais existentes, tendo em vista que, nenhum ser humano nasce racista ou preconceituoso, o meio onde vive torna-o uma pessoa racista e preconceituosa. Porém, a escola tem o privilégio de combater estes fatores sociais, mostrando a realidade social e seus fatos históricos, não idealizando nenhuma cultura, mas a diversidade cultural, assim os educandos se reconhecerão e perceberão a diversidade cultural existente no meio social.

Do mesmo modo, os conteúdos estabelecidos nas instituições de educação público ou particular, não devem ter nenhuma distorção sobre a cultura destacada, articulando sempre o passado histórico com o presente, destacando a realidade das crianças e suas vivências, pensando também no futuro, visando a

formação de cidadãos críticos e transformadores da sociedade e que reconheçam a diversidade cultural na qual vivemos.

Cabe ao educador trabalhar com a diversidade cultural nos aspectos de valorização e construção da identidade da cultura afro-brasileira, garantido os direitos de cada ser humano e o reconhecimento e valorização das suas raízes, vinculando toda a história brasileira. Portanto, é preciso “o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais”. (BRASIL, 2006, p. 243).

A cultura afro-brasileira deve ser destacada como um momento de reflexão perante as suas contribuições sociais e culturais, analisando sua forma de

ser, agir e pensar. Trabalhando com uma diversidade de projetos e materiais que estimulem a formação de seres humanos históricos, oportunizando vivências das contribuições da cultura afro-brasileira nos aspectos sociais e culturais, destacando principalmente muitos alimentos existentes no nosso cotidiano e de origem africana, trazido pelos afro-brasileiros quando estavam vindo para o nosso continente, juntamente algumas palavras pronunciadas constantemente pelos cidadãos brasileiros e de origem afro-brasileira entre outros aspectos que são vivenciados diariamente no nosso cotidiano social e cultural.

Percebemos então, que os africanos trazidos em navios negreiros contribuíram para a formação do nosso Brasil. Também é importante destacar que os povos afro-brasileiros são negros que tem a descendência africana, logo chegaram ao nosso país mostraram sua identidade

cultural e formaram suas histórias e conquistas.

É de extrema importância trabalhar com a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar e perceber o real dos fatos históricos, quebrando desta forma, com o silêncio escolar, perante as relações raciais promovendo a igualdade entre povos, desta forma, formando seres humanos que assumem sua identidade. Ficar quieto perante a diversidade cultural é romper a identidade do outro e causar a divisão entre povos, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar se torna importante, pois permite o respeito e o reconhecimento das diferenças.

Conforme art. 79B da lei 9394/96 "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra". Porém não podemos restringir a história da cultura afro-brasileira somente

às comemorações anuais, pois corremos o risco de passarmos somente informações aos educandos, mas sabemos que a aprendizagem é um processo de construção que ocorre com pesquisas e estudos aprofundados que não se simplifica apenas em uma data comemorativa, mas sim, constantemente nos projetos escolares.

Mas, para fazer funcionar a lei 10.639/03 as escolas têm que cumprir em seus projetos políticos pedagógicos a inserção da cultura afro-brasileira, para formar cidadãos que respeitem a diversidade cultural e valorizem o eu e o outro em suas riquezas. O combate ao racismo e ao preconceito não cabe somente aos livros didáticos, mas a todos os profissionais que buscam o reconhecimento e a identidade do outro, valorizando assim, suas vivências e sua identidade.

CAPÍTULO II

A CONCRETIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA CONFORME A LEI 10.639/03

Para a concretização da história e cultura afro-brasileira conforme a lei 10.639/03, todos os estabelecimentos escolares devem ter, como pontos fundamentais, os conteúdos curriculares e extras curriculares, vinculando com a cultura africana e afro-brasileira, a migração e sua contribuição para o desenvolvimento de Criciúma.

Conforme o art. 2º, 4º, 6º, 7º, 10º e 11º, que ressaltam a importância da Lei Complementar nº. 069 que aprovou os programas em Criciúma, fortalecendo assim a LDB 9394/96 que destaca a lei 10.639/03 como obrigatoriedade de todo o estabelecimento incluir a história e cultura africana. Principalmente, valorizando a identidade de cada ser humano que constituiu nossa cidade e país.

Porém, para acontecer a Lei Complementar nº. 069, os programas têm que cumprir seu papel de mediador nos estabelecimentos escolares, formando espaços para que se possa construir a formação continuada com todos envolvidos com a educação.

A Lei Complementar nº. 069 ainda destacam que, será promovido grupo permanente de estudo e pesquisa, congressos, simpósios, conferências, seminários, cursos com o corpo docente, bem como os demais servidores da rede Municipal de Ensino, a fim de qualificar os profissionais do magistério e a comunidade escolar.

A finalidade da Lei Complementar nº. 069 é assegurar à criança, ao adolescente, e à mulher negra a inclusão aos direitos revistos, especialmente quanto a dignidade da pessoa humana e o respeito à diversidade étnico cultural. Sendo

assim, é dever do Município e da Sociedade garantir a participação, em igualdade de oportunidades, a todos os cidadãos brasileiros, independentemente da cor da pele, crença política e religiosa, na comunidade por meio de providencias asseguradas no art. 5º, incisos I, IV, VI, XVI, da Constituição Federal e no Código Civil, mediante instrumentos de manifestação do pensamento, reunião da organização social, na defesa da dignidade e dos valores étnicos, culturais e religiosos.

Para recompor o imenso vácuo criado na sociedade brasileira deve-se através das secretarias, coordenação, programa, realizar uma educação permanente entre todos os participantes da sociedade para que se comece a valorizar o ser humano como parte integrante de um processo. internet dignas de confiança em forma de publicação com referencias e indexação [...]”.

Assim, incluindo com o levantamento bibliográfico foi realizada a análise documental, sobre a Prefeitura Municipal de Criciúma tendo como base os programas existentes e documentos legais municipais.

Para Gil (1991 apud ACAFE, 2008) “a pesquisa documental é a pesquisa efetuada em materiais ainda não utilizados em pesquisa. Suas fontes são muito diversificadas e fragmentas”.

A pesquisa apresenta ainda conclusões, referências, anexos. Envolveu quatro profissionais da educação, contribuindo para uma reflexão e construção de uma educação anti-racista.

Com a inclusão da lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, inclui nesta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e

médio, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Assim, procurou-se investigar se as educadoras do ensino fundamental estão promovendo estudos continuados sobre a temática História e Cultura afro-brasileira e se as mesmas reconhecem a legislação federal e municipal.

Não é recente a discussão da legislação nacional e local nos ambientes escolares. Ainda mais com a contribuição do programa local que enfatiza uma formação continuada para todos os profissionais da educação a respeito da diversidade étnico-racial. Assim, vejamos se as educadoras conhecem as legislações nacional e local.

Percebe-se que após sete anos de aprovação da lei 10.639/03, encontra-se profissionais da educação que não conhecem a legislação nacional e muito menos a local. O primeiro ponto de partida das

educadoras para realizarem uma educação anti-racista é reconhecendo as legislações, também, perceberão o verdadeiro sentido da palavra diversidade.

A lei 10.639/03 surgiu para proporcionar uma reflexão e debate constante nos aspectos da valorização da identidade do eu e do outro. Desta forma, ao conhecer a lei poderão promover uma educação que gere educandos transformadores de uma sociedade racista e preconceituosa.

Segundo Mugama e Gomes (2006, p.186) “a sua implementação carrega uma intenção explícita de mudança nas relações sociais, nos lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processo de discriminação no interior da sociedade [...]”. Portanto é reconhecendo a legislação que discutiremos e combateremos ao racismo e ao preconceito no meio social. Sem o conhecimento é mais difícil avançar.

Para PMC (2008, p.12) “a Lei 10.639/03 vem oportunizar a sociedade brasileira, a inclusão no

currículo escolar da História e Cultura afro-brasileira e africana, bem como a valorização e contribuição do povo negro à história brasileira”.

Trabalhar com a temática História e Cultura afro-brasileira no processo escolar cabe a uma educação continuada que visa seus educandos na sua totalidade impondo uma aprendizagem a todos, ou seja, uma troca de experiências e conhecimentos. Combatendo desta forma, ao racismo e o preconceito, promovendo uma sociedade justa e igual.

Ao serem questionadas se aplicavam a temática História e Cultura afro-brasileira no processo escolar, a diversidade cultural no ambiente escolar e proporcionando uma educação antirracista, percebemos, que a escola contribui em parte para a formação e construção de uma sociedade igualitária e sólida a todos.

Assim, percebe-se que todos os educandos têm o direito de ser incluídos no ambiente escolar e

reconhecidos na sua totalidade. Desta forma, os mesmos têm o direito de aprender e aprimorar seus conhecimentos sendo na parte cultural, social e política. Promovendo assim, um aprofundamento dos estudos em diferentes níveis.

Para Brasil (2006, p. 240), aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas.

Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações

sociais e étnico-racial de que participam [...].

Os estabelecimentos escolares devem incluir na sua proposta pedagógica a História e Cultura afro-brasileira e no processo escolar como um todo, isto é, dando visibilidade as diferentes formas de resistência do povo negro bem como suas contribuições na formação da sociedade brasileira ao longo de mais de 500 anos de história. Por isso, o ensino de história afro-brasileira deverá abranger iniciativas e organizações negras como: a história dos quilombos, os remanescentes de quilombos, irmandades religiosas, suas contribuições na matemática, às religiões de matrizes africanas, a luta social e entre outros aspectos.

De Luiz Gama, João Candido, Abadias do Nascimento, Antonieta de Barros, Alzira Rufino, Machado de Assis, Cruz de Souza, as esculturas de

Mestre Didi, Lima Barreto, as obras de Jorge dos Santos, os poemas de Elisa Lucinda, as músicas de Cartola e entre outros artistas. (Brasil, 2005) (Munanga, 2006).

Outro ponto fundamental para ocorrer no ambiente escolar uma educação anti-racista é a valorização da identidade dos educandos e a formação continuada dos educadores, pois, os mesmos estariam mais capacitados para lidar positivamente com a diversidade étnico-racial. Salientamos que “[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas [...] capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito [...]”. (BRASIL, 2005, p.17).

Não basta somente os educadores saberem todas as disciplinas do ano letivo se não inserirem no currículo escolar a discussão da diversidade étnico-

racial. Para isto, ser realidade no meio escolar o educador deve aprimorar seus saberes na formação continuada. Desta forma, vejamos o depoimento das educadoras a respeito da formação continuada dos profissionais da educação.

Secretaria da Educação não está desenvolvendo nenhuma formação continuada e estão fornecendo poucos estudos sobre a temática”, estas falas demonstram que a Secretaria da Educação vem desempenhando seu papel de promover uma educação continuada aos profissionais da educação, porém, falta muito para chegar ao ideal, em que teremos profissionais qualificados em toda a região de Criciúma na temática História e Cultura afro-brasileira e que todos contribuirão na construção de uma educação anti-racista, não no modismo, mas, na qualificação dos conhecimentos adquiridos no processo da formação continuada.

A comunidade escolar, ou seja, educadores, funcionários, pais e educandos deverão percorrer um percurso de formação continuada juntos, pois o

processo de formação deve ser adquirido em ambas as partes. Assim, tanto a comunidade escolar quanto os educadores, funcionários, pais e educandos serão capazes de cumprir seu verdadeiro papel de cidadão, assim, reconhecendo e valorizando a identidade de todas as pessoas que fazem parte da sociedade brasileira, sendo ela, afro-brasileiras e não afro-brasileiras.

Desta forma, “podemos combater a discriminação e o preconceito, assim como seus efeitos por meio de duas maneiras básicas: a primeira é a legislação penal [...] e a segunda é por meio da promoção de igualdade [...]”. (MUNANGA E GOMES, 2006, p.185).

Vejamos as repostas das educadoras perante o seu papel e da escola perante a temática História e Cultura afro-brasileira.

Identifica-se, nas argumentações das educadoras que as mesmas estão

conscientes do seu papel e do papel da escola em formar cidadãos críticos transformadores que serão capazes de respeitarem o outro na sua totalidade, pois nenhuma vida vale mais do que a outra, no fato de que, todos contribuíram de alguma forma para o crescimento do nosso país, principalmente a cultura afro-brasileira. Portanto, não devemos silenciar a diversidade étnico-racial no nosso meio social, pois, acabaremos assim, esquivando nossa própria identidade.

Segundo Brasil (2006, p.21) “silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente”.

Assim, a escola tem como papel fundamental a inserção de todos no processo de construção do ensino-aprendizagem. Não é recente a discussão da temática História e Cultura afro-brasileira no processo escolar. Mas, encontram-se educadoras que admitem

alguma dificuldade em trabalhar a temática. Porém, sabe-se que hoje são oferecidos estudos continuados para todos os profissionais da educação.

Assim, os depoimentos das educadoras perante este questionamento foram: Percebe-se que existem educadoras que se preocupam no aprimoramento contínuo da sua formação e tentam alertar as demais profissionais para isso. Então, se não tivermos profissionais teoricamente aprimorados na temática, como levaremos nossos educandos a reconhecer a diversidade étnico cultural e relatarmos que a cultura afro-brasileira vai além de escravos e navios negreiros.

Portanto, propõem Cavalleiro (2001, p.84), todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as

educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais.

Portanto, o bom profissional da educação, busca, reflete, e aplica suas perspectivas no meio escolar embasado modificação nos ensinamentos tradicionais.

A construir uma educação anti-racista depende também do educador, cabe ao mesmo, reconhecer a diversidade cultural existente no ambiente escolar e trabalhá-la de forma positiva. Vejamos as respostas das educadoras a seguir, perante a educação anti-racista: A educação anti-racista positivamente contribui na forma de cidadãos que possam conhecer e respeitar as diferenças existentes no meio social, que visa a contribuição de todos para o crescimento do nosso país.

Para Cavalleiro (2001, p.149) “a educação anti-racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania”. Desta forma, a

escola e o educador devem cumprir no seu papel de formação trabalhando conteúdos que resgatem a cidadania, que englobem a comunidade escolar e suas diferenças.

Porém, as argumentações das educadoras são mecanizadas e não englobam a cultura afro-brasileira e a educação anti-racista. Assim, como combateremos ao racismo e preconceito se não praticarmos a palavra anti-racista no meio escolar com a sua verdadeira essência.

Segundo Cavalleiro (2001, p. 150) “a palavra máxima da educação anti-racista é a igualdade entre seres humanos”. Portanto, englobaremos a cidadania e a igualdade quando começarmos a compreender o verdadeiro sentido da palavra anti-racista.

As educadoras relatam algo um pouco vago em um questionamento tão complexo. A temática História e Cultura afro-brasileira devem ser desenvolvidas com

as pessoas negras e não negras, pelo o fato de que, as trocas de experiências quebram as desconfianças ocorre a troca de conhecimento e valoriza os sujeitos nas suas riquezas de vida. Contribuindo assim, para a formação de uma sociedade justa e igual.

Para Brasil (2005, p.13) propõem: reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens, em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Assim, as educadoras obtendo uma forma continuada qualificada trabalharão em uma educação baseada na construção da identidade de todos os alunos sendo eles alunos negros ou alunos não

negros conhecerão o valor do outro na sua totalidade cultural e social.

Vejamos assim, a participação das educadoras nos eventos sobre a temática História e Cultura afro-brasileira, oficinas, palestras, cursos, seminários, reuniões..., sempre acrescenta algo algumas mais outras menos, mas todos trazem algo de novo e isso é bom”.

Por meio, das informações obtidas observa-se que as educadoras buscam no seu cotidiano escolar, uma formação continuada sobre à diversidade étnico-racial, mas, ainda é algo vago perante o tamanho papel do professor no ambiente escolar, que é fundamental para o reconhecimento e valorização da identidade das crianças negras e não negras.

Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a

formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (BRASIL, 2005, p.18).

Percebe-se então, que a escola e o educador são grandes contribuídores para a formação de seres humanos capazes de conhecerem a riqueza cultural envolvida no nosso meio social. Quebrando assim, a qualquer barreira que impeça a realização de educação anti-racista no meio social, pois, se levarmos os educandos a refletirem perante a diversidade cultural oportunizaremos a formação de cidadãos críticos transformadores, que saberão se posicionar e combater a qualquer discriminação, racismo ou preconceito social.

As educadoras relatam algo muito superficial a respeito da temática História e Cultura afro-brasileira ser um modismo no ambiente escolar. Para, obtermos um ensino-aprendizagem embasado na construção da identidade do outro, busca-se dialogar, questionar, refletir perante a diversidade étnico-racial constantemente e principalmente saber o verdadeiro sentido da legislação no meio escolar, não pensar na temática como algo superficial, mas sim, na construção de um ensino e sociedade que reconheça e valoriza o sujeito nas suas peculiaridades.

Como finalização, dos questionamentos e depoimentos já relatados, questiona-se as educadoras sobre suas contribuições para minimizar os problemas que envolvem o racismo, preconceito e discriminação no meio social.

Percebe-se que, as profissionais da educação tentam constantemente construir uma educação anti-racista no ambiente

escolar, porém, percebe-se ainda que seja algo muito superficial no meio escolar.

São inúmeras, recorrentes e diferentes, as tensões e contradições polarizadas em termos preconceitos, xenofobias, etnicismos, segregacionismos ou racismos, multiplicadas ou reiteradas no curso dos anos, décadas e séculos, nos diferentes países, continentes, ilhas, arquipélagos.

É assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tornando válida a realização de um estudo, com intuito de compreender mais acerca dos dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o - desencantamento com o mundo -, enquanto metáfora do esclarecimento e da emancipação continua a ser desafiados por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesses e ideologias.

Esta é, em síntese, uma idéia, hipótese ou interpretação com a qual todos se defrontam

cotidianamente. Uma concepção de sociedade burguesa, capitalista, elitizada, repleta de desigualdades sociais, além de outros problemas com implicações práticas e teóricas.

São enigmas que nascem e desenvolvem-se com a modernidade, por dentro e por fora do "desencantamento com o mundo". A despeito de inegáveis conquistas sociais realizadas no curso dos tempos modernos, esses e outros enigmas se criam e recriam, desenvolvem e transfiguram, em diferentes círculos de relações sociais, não só em sociedades nacionais, como também na sociedade mundial (BARROS, 1997).

Para a inserção da temática História e Cultura afro-brasileira ser devidamente trabalhada no meio escolar, o grupo escolar deve estar disposto a mudanças, trabalhando, planejando seus métodos embasados na construção da identidade das crianças, ou seja, para não cairmos no tradicionalismo, mas sim, na construção da identidade de todas as crianças, principalmente as negras fortalecendo o

vínculo entre todas as pessoas, desta forma, construiremos todos juntos uma sociedade que visa a essência do ser humano.

Com a globalização da questão social, desenvolve-se e intensifica-se ainda mais um ciclo de racialização do mundo, assim como de transnacionalização de movimentos sociais de todos os tipos, envolvendo desde feministas, as várias reivindicações étnicas, tensões e lutas religiosas, implicadas no estudo da geopolítica do terrorismo e crescente consciência de saber que identidade tem o próprio planeta.

Esses são problemas e enigmas da modernidade-nação, ou primeira modernidade, e da modernidade-mundo, ou segunda modernidade, ambas conjugando-se e tensionando-se no curso dos tempos e nos espaços do mapa do mundo; revelando que a modernidade seria ininteligível sem esses dilemas, os quais desafiam a prática e a teoria a ideologia e a utopia.

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil.

O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os ex-escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência.

Segundo as palavras de Nascimento (2002, p. 32), demonstra-se claro que:

O Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas

associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural.

Desde o princípio da colonização no século XVI, os africanos escravizados se engajaram num combate firme contra a condição de escravizados em núcleos de resistência diversos.

Os quilombos, entre os quais destaca-se a República de Palmares, a Revolta dos Alfaiates, Balaiada, Revolta dos Malês, entre tantos outros núcleos que continuam, Nascimento (2002, p. 58) ainda destaca o fatode que: “no pós-abolição em oposição às consequências da escravidão, continuam numa luta por uma liberdade que sempre lhes foi negada”.

Os Quilombos continuam sendo sociedades livres, igualitárias, justas e soberanas em busca de felicidade. Eram sociedades político-militares, que nasceram de movimentos de insurreições, levantes, revoltas armadas, proclamando a queda do

sistema escravocrata. Frequentemente aqueles movimentos tomavam a forma de quilombos à semelhança de Palmares. Os quilombos existiram em múltiplos pontos do país em decorrência das lutas ocorridas em diferentes lugares onde houvesse negação de liberdade, dominação, desrespeito a direitos, acrescidas de preconceitos, desigualdades e racismo (NASCIMENTO, 2002).

A dimensão dos quilombos variava de acordo com a proporção de habitantes, tamanho das terras ocupadas, e estrutura da produção agrícola organizada nos lugares onde se eram estruturada.

O Quilombo era sinônimo de liberdade, e nele permaneciam os que demonstrassem amor a essa bandeira ou ideal. Podemos afirmar que sob o ponto de vista organizacional, os quilombos formavam sociedades avançadas, dos quais eram seguidos os princípios, os valores, havia uso de práticas de socialização, e até mesmo de regime de propriedade.

Atualmente existem cerca de 1.100 comunidades quilombolas certificadas pela

Fundação Palmares. Grandes partes destas comunidades estão situadas em estados das regiões Norte e Nordeste.

Nos anos de 1980 e 1990, o debate sobre a causa negra ressurgiu com uma nova roupagem, como parte dos movimentos sociais que se fortaleceram desde a década de 70, em torno da identidade negra, da cidadania, ora pela politização em torno de uma consciência negra, ora por uma cultura negra, elemento fundamental que trás a baila a marcar de uma cidadania diferenciada.

Cidadãos com direitos, mas enquanto negros, afirmados muitas vezes culturalmente, seja através do candomblé, do reggae, da capoeira ou de outras práticas culturais. Ou pela procura de dados que mostrassem efetivamente a condição do negro na sociedade brasileira.

Alguns dados inclusive mostram que houve uma alteração na posição dos negros na estratificação social, ou seja, se discutindo uma crescente classe média negra.

Conforme leciona Freire (1976, p. 49):

A comunidade negra e os movimentos negros organizados nos anos 1980 tiveram na figura do líder Zumbi dos Palmares a formulação de uma mística revolucionária que proporcionou um grande movimento de massa, em que homens, mulheres negras e mestiços iniciam uma trajetória do que se denominou afirmação da auto-estima e de sua afro-descendência. Mesmo assim, temos que reconhecer as habilidades da ideologia neoliberal em manipular esse discurso revolucionário.

Este retorno às origens por homens e mulheres negras passa por caminhos cada vez mais carregados de significados simbólicos, míticos, marcados pela tradição oral e dos ancestrais. São territórios para alguns totalmente novos.

Para outros, no entanto, é um retomar caminhadas já percorridas, revelando-se desatentos a valores que ali estavam registrados da história do povo negro. Esta identidade negra aparece nos grupos de Afoxés que estavam proibidos, até o final dos anos 1970, de saírem às ruas porque as suas

cantorias foram rotuladas como subversivas à ordem estabelecida.

Estes grupos só tiveram permissão no processo da abertura política. As Congadas e os Catumbis sofreram sempre a proibição de participar das cerimônias litúrgicas oficiais na Igreja Católica por serem considerados mundanos e salientes nas expressões das danças e das letras dos seus hinos.

A história do movimento negro se faz também por meio da música, evidenciada para os blocos afros, representando a força da identidade negra e desempenhando um papel social importante na reeducação nas relações entre negros e não negros e nos processos pedagógicos, políticos e econômicos (FREIRE, 1976).

Realçando e levantando a moral do povo negro, ajudando a valorizar a cultura étnica negra para que se crie uma auto-estima por si mesmo, travando no peito o ego africano.

Os blocos afro tentam romper a distância geográfica trazendo a África em versos. É neste ambiente que todos cantam, tocam e dançam a ginga

do povo negro, concebendo na musicalidade o batuque preto similar aos sons dos atabaques do candomblé.

Um discurso ecoando por justiça e reparação, mergulha-se na história dos quilombolas, e esses relembram a sua terra e renovam a guerra pela inclusão. Homens e mulheres exibem a estética negra nos cabelos, usando belos trançados, consolidando o reconhecimento da beleza negra. Nesse contexto, o cabelo também virou uma forma de expressão, um fator de afirmação racial (FREITAS, 1980).

Ao mesmo tempo, o rap e o hip-hop se consolidam como autênticas trilhas sonoras da periferia, sendo definitivamente escolhidos pela juventude negra (claro, a maioria da população pobre) como representantes de suas idéias. Nesse momento os “rappers” enfatizam que o – autoconhecimento - é estratégico no sentido de compreender a trajetória da população negra na América e no Brasil.

Nos espaços da religiosidade africana, valorizam-se as tradições das religiões dos

ancestrais africanos (candomblé - nagô-ketu-gegê), que conservaram na oralidade um valioso arquivo da memória daqueles que aqui chegaram e lutaram pela liberdade.

A história e a cultura dos povos africanos são, efetivamente, parte da história do Brasil, tal como a história dos nossos indígenas e a dos colonizadores europeus.

O entrecruzamento de africanos, portugueses e índios, entre os séculos XVI e XVIII, consolidou a estrutura genética da população brasileira. Toda a construção da economia litorânea no Brasil, inclusive o desenvolvimento de sua vida urbana, se deve ao mulato, mestiço de negro e ao branco.

Porém, a contribuição do negro para a cultura brasileira vai além da povoação e da prosperidade econômica através do seu trabalho. Vindos de diversas partes da África, os escravos negros trouxeram suas matrizes culturais e

transformaram não apenas a sua religião, mas todas as suas raízes em uma cultura de resistência social.

Os africanos, na ausência de uma unidade linguística, já que provinham de diferentes povos, foram praticamente obrigados a criar uma em comum para que pudessem se entender.

A influência africana no português do Brasil, que em alguns casos chegou também à Europa, veio do iorubá, falado pelos negros vindos da Nigéria e notado principalmente no vocabulário relacionado à culinária e à religião e também do quimbundo angolano, em palavras como caçula, cafuné, moleque, maxixe e samba, entre centenas de outros vocábulos.

Na realidade, os cultos afro-brasileiros vêm da prática religiosa das tribos africanas. Por isso, cada uma tem a sua forma peculiar de chamar o nome de Deus, promover seus cultos, estruturar sua organização, celebrar seus rituais, contar sua história e expressar as suas concepções através dos símbolos.

Na tentativa de catequizar os negros, os europeus promoveram uma grande mistura que resultou nas hoje chamadas de religiões afro-brasileiras, como a Umbanda e o Candomblé, fruto da inter-relação de culturas. Alguns povos bantos eram adeptos do candomblé e foram seus introdutores no país.

Atualmente, existem poucas casas de candomblé puro no Brasil, concentradas principalmente na Bahia. Por outro lado, o candomblé de caboclo e a cabula, outra variante do candomblé, tornaram-se as raízes remotas do umbanda, o mais difundido culto afro-brasileiro, no Rio de Janeiro.

Para resistir, o negro buscou, através de formas simbólicas, alternativas que camuflassem seus deuses a fim de preservá-los da imposição da igreja católica. Assim, o sincretismo foi uma forma de defesa do negro e não a incorporação da religião negra à religião predominante.

O negro deu seu ritmo à música brasileira. Também lhe deu nomes, como chorinho ou samba.

Por isso se diz que a música popular brasileira nasceu na África.

A raiz negra está em tudo: no samba, no pagode, no afoxé, nas festas folclóricas como a do maracatu. Além dos ritmos, os africanos trouxeram também instrumentos, como o berimbau, a cuíca e outros instrumentos de percussão, como o atabaque o berimbau.

É impossível falar da influência dos africanos sem lembrar a herança que eles deixaram para a nossa alimentação. Acarajé, mungunzá, quibebe, farofa, vatapá são pratos originalmente usados como comidas de santo, ou seja, comidas que eram oferecidas às divindades religiosas cultuadas pelos negros. Hoje, porém, são dignos representantes da culinária brasileira.

As negras africanas começaram a trabalhar nas cozinhas dos Senhores de Engenho e introduziram novas técnicas de preparo e tempero dos alimentos. Também adaptaram seus hábitos culinários aos ingredientes do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao referencial teórico, metodologia e análise de dados em torno do trabalho de conclusão de curso percebe-se que, a Lei 10.639/03 implementada há sete anos atrás ainda é trabalhada vagamente nas escolas, porém, a coordenadoria de Criciúma busca, por meio de capacitações, conscientizar professores e escolas perante a temática História e Cultura afro-brasileira.

Ainda é muito distante a teoria da prática. Tanto a escola e os educadores, estão perdendo o verdadeiro sentido de educar. O ato de educar vai além de livros tradicionais que refletem a história em heróis e datas comemorativas.

A história é rica quando oportuniza aos educandos contarem suas histórias

cotidianas contribuindo assim para o resgate do contexto histórico, nos aspectos da valorização da identidade dos educandos. O educador não consegue ter o controle sobre o conhecimento dos educandos, pois, os educandos refletem e pensam perante o todo da sua realidade. O educador deve preocupar-se em formar cidadãos pesquisadores e críticos que construam uma sociedade justa e igualitária.

Cabe então às escolas e aos educadores aplicarem atividades diferenciadas que envolvam a diversidade étnico-racial durante o ano letivo, reconhecendo assim, que todos os povos contribuíram e contribuem para a formação da cultura brasileira independente de cor, raça e religião.

Desta forma, o ato de educar não cabe somente no aspecto da aprendizagem mecanizada, mas sim, no fato de formar cidadãos críticos e transformadores do seu próprio meio social que

reconheçam o ato do conhecimento, que leva-nos a aprender e desenvolver a partir das interações sociais, ou melhor, dizendo, nas relações entre pessoas e culturas.

Portanto, é imprescindível que formemos sujeitos geradores da cidadania respeitando a diversidade e peculiaridade da população brasileira em questão, que respeite e observe o repertório cultural da população negra, relacionando assim, nas práticas educacionais, de modo que, respeitem cada ser humano na sua totalidade e como sujeito que faz história constantemente no mundo no qual vive.

Assim, pretendeu-se com este trabalho desenvolver novas perspectivas sociais que envolvam todos os participantes da construção do nosso Brasil. Então a história é composta pelos sujeitos que nela estão presentes. Cabe cada um pegar papel, caneta e escrever sua própria história, de forma que, todos

possam ser vistos neste roteiro diário e não somente introduzir super-heróis imaginários que não conhecemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAFE. **Metodologia da pesquisa**. Unidade 3, 2008.

BARROS, M. E. B. **A transformação do cotidiano: vias de formação do educador a experiência da administração de Vitória/ES (1989-1992)**. Vitória: Edufes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases Curriculares. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2005.

_____. **Ministério da Educação.** Alfabetização e diversidade. Orientação e Ações para Educação das Relações Étnicas - Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** 43 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Décio. **O escravismo brasileiro.** Porto Alegre: EST: Vozes, 1980.

MUNANGA, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo.** Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

PMC, **Prefeitura Municipal de Criciúma.** Caderno pedagógico: Criciúma. MANOEL, Iolanda Romeli Lima (org.). Itajaí: Ed. Maria dos Cais, 2008.

_____. **Lei complementar nº. 069.** Criciúma, 2009.

_____. **Prefeitura Municipal de Criciúma.** Plano de ações metas e programas coordenadoria de promoção da igualdade racial de Criciúma. Criciúma, 2009.

_____. **Programa municipal de educação para diversidade étnica racial: Diálogos entre cultura e o social.** Criciúma, 2009.

APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zilda Lima Barbosa da Silva

INTRODUÇÃO

A UNESCO oferece apoio técnico e conhecimentos especializados para tratar das questões de gestão educacional. Além disso, promove a participação da família na vida escolar dos alunos.

A UNESCO no Brasil tem publicado e disseminado vários instrumentos em gestão da educação infantil, e tem implementado currículos contextualizados com os desafios contemporâneos. Além disso, tem desenvolvido diretrizes e instrumentos para políticas de educação infantil nas redes de ensino.

A primeira infância, definida como o período que vai desde o nascimento até os oito anos de idade, é um período de crescimento notável, com o desenvolvimento do cérebro em seu auge. Durante

essa fase, as crianças são altamente influenciadas pelo ambiente e pelas pessoas que as cercam.

A BNCC prevê o uso de jogos na Educação Infantil como estratégia de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras é uma abordagem pedagógica que enfatiza o uso de jogos e brincadeiras para promover diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A brincadeira livre e a brincadeira dirigida são dois tipos de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.

Os jogos podem contribuir para a aprendizagem combinados entre si, eles garantem situações significativas de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Em grupo, os jogos também podem contribuir para desenvolver a solidariedade e a cooperação. Os jogos e as brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras pre estabelecidas.

Piaget:

Apresenta quatro estruturas básicas de jogos infantis, que vão se sucedendo e se aplicando nesta ordem: Jogo de exercício, Jogo simbólico/dramático, Jogo de construção, Jogo de regras. A acuidade do jogo de regras, é que quando a criança aprende a lidar com a limitação, no espaço, no tempo, no tipo de atividade válida, o que pode e o que não pode

fazer, garante-se certa harmonia que organiza a ação tornando-a orgânica. O valor do conteúdo de um jogo deve ser avaliado em relação ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, ou seja, como a criança obtém conhecimento e pondera.

O jogo para Vygotsky

Vygotsky institui uma relação restrita entre o jogo e a aprendizagem, conferindo uma grande importância. Para entender melhor essa importância é preciso lembrar algumas ideias de sua teoria do desenvolvimento cognitivo. A principal é que o desenvolvimento cognitivo deriva da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contato regulares.

É conveniente ressaltar também que a principal consideração da teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual define como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando define problemas com a ajuda de outro, o que leva à consequência de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

Então, não é o caráter de espontaneidade do jogo

que o torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, todavia, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e condições do cotidiano, bem como, o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras intrínsecas a cada situação.

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

O lúdico apresenta-se como estratégia dinâmica e polêmica de trabalhar assuntos relacionados à educação, possibilitando novas formas de trabalho docente que provocam discussões, críticas, reflexões, posicionamentos pessoais e coletivos e levam às novas formas de pensar e construir o conhecimento.

Pode-se constatar que na escola pesquisada à medida que as séries escolares avançam as atividades lúdicas diminuem. O lúdico é ferramenta necessária para o desenvolvimento das potencialidades das crianças: cognitiva, criativa e social, pois é elemento.

A criança tem a característica de entrar no mundo dos sonhos das fábulas e normalmente utiliza como ponte às brincadeiras. Quando esta brincando se expressa mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade. Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização.

O jogo na educação infantil é essencial. O professor precisa valorizar o lúdico como garantia de um desenvolvimento contínuo. Introduzindo-o na prática educativa, pois existe uma ligação entre infância, jogo e educação, o mesmo auxilia o desenvolvimento intelectual e favorece a autonomia e a sociedade.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Associação Brasileira de Psicomotricidade, há uma **influência entre a motricidade, pensamento e emoção**. Sendo assim, o movimento do corpo estaria integrado com as experiências vivenciadas pelo bebê, sendo influenciado tanto por fatores internos quanto externos. Importância no desenvolvimento da criança. Os aspectos psicomotores devem ser mais estimulados e vivenciados pela criança, já que se colocam como um alicerce para a escolarização dos anos posteriores, auxiliando no processo de

alfabetização de maneira preventiva, oportunizando um bom desempenho escolar

No âmbito da psicologia o brincar sempre ocupou uma posição de destaque nas produções do desenvolvimento infantil.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia **diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento.** Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil. As atividades lúdicas despertam o interesse dos indivíduos, estimulando sua curiosidade e criatividade. Isto acontece devido ao fato de que a brincadeira sempre parte da realidade, por isso é criadora e vivencial. A criança constantemente evoca o mundo dos adultos no seu brincar, evidenciando que o meio social determina o conteúdo de suas ações, conforme assevera Leontiev (2001a). É também através das atividades lúdicas que a criança toma consciência de seu corpo e assimila as funções por ele apresentadas. As brincadeiras e os jogos infantis contribuem, deste modo, dentre outros aspectos, para a percepção da criança referente ao seu esquema corporal, dos movimentos que é capaz de realizar, das posturas que pode assumir etc. Através do brincar também é exercitada a socialização mediante a reprodução de papéis e funções sociais. Assim sendo, é possível à criança desenvolver a capacidade de se relacionar

com o outro de maneira harmoniosa e consciente de seu papel nas diferentes interações estabelecidas com pares e adultos. O lúdico se apresenta então como favorecedor de organização para o estabelecimento de relações assinaladas por tonalidades emocionais, propiciando o desenvolvimento de contatos sociais. Contudo, muitas escolas não destinam tempo suficiente para brincadeiras e jogos porque não os percebe como uma.

Entre os dois e os seis/sete anos aproximadamente, a atividade lúdica adquire o caráter simbólico: a criança representa seu mundo e o símbolo serve para evocar a realidade. O jogo simbólico permite não só a entrada no imaginário, mas as expressões de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras (KISHIMOTO, 2008).

Muitas escolas não destinam tempo suficiente para brincadeiras e jogos porque não os percebe como uma experiência que permite aos alunos descobrir, inventar, relacionar-se e, com isso, consolidar seu desenvolvimento psicológico adquirido e impulsionar o desenvolvimento de novas funções ainda em estado latente. A esse respeito, Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 218) comentam que:

As instituições de educação infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Ao fazerem isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas infantilizam os alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão de mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil.

CONCLUSÃO

Na educação infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço .A psicomotricidade e a educação andam lado a lado em prol do desenvolvimento da criança. Deste modo, as aprendizagens escolares podem ser favorecidas e impulsionadas. Espera-se do educador, em termos de desempenho pedagógico, que ele organize e

estabeleça os meios propícios às brincadeiras e jogos dos alunos, que têm na escola grande parte de suas relações, saberes e repertórios comportamentais construídos. Como o brincar é a atividade principal da criança na idade pré-escolar, sendo responsável pelas principais mudanças no seu desenvolvimento, a sua incorporação na educação infantil se revela de fundamental importância.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jaques. Os 4 pilares da Educação. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, 1994.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

PSICOMOTRICIDADE NA Educação Infantil. EducaMundo, 2017. Disponível

em:

<https://www.educamundo.com.br/blog/psicomotricidade-educacao-infantil-curso->

online. Acesso em:05\07\2021

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de Direitos Humanos.

Brasilia,DF:OREALC,2008

LEONTIEV, Alexis N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. Vygotsky, Lev S. (et al.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001b. p. 59-83.

<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/education-quality>

MUSICALIDADE E A CRIANÇA

Sara Monteiro de Souza Ghion⁷⁷

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil e a infância estão intrinsecamente ligadas. Conhecer o processo histórico da Educação Infantil remete-se a pesquisar o comportamento da criança nos aspectos social, cultural, econômico, psíquico, familiar, entre tantos outros, sendo fundamental para o trabalho do pedagogo. Saber de teorias científicas da educação implicaneste conhecimento também, assim como os das leis que gerem este processo. Refletir sobre as instituições sejam particulares ou públicas, sobre o pensamento assistencialista ou educacional faz parte deste estudo. Disciplinas como a música

⁷⁷ Formada em Pedagogia pela Anhanguera e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - Fa-mosp, pós-graduada em Alfabetização e Letramento, pela Facab. Professora de Ensino Fundamental I

desde a antiguidade é relacionada com a Educação Infantil 2 e com o desenvolvimento da criança. Atualmente sabe-se de estudos científicos que comprovam a relação da música com desenvolvimentológico, sensório-motor e emocional da criança.

Segundo CARVALHO (1997) a musicalização infantil desenvolve na criança os campos: físico, mental, cognitivo e emocional. A música como linguagem pode expressar idéias e sentimentos. A infância se caracteriza pela ação e pelo ato concreto. Ao pensar ou expressar verbalmente uma idéia, a criança se encontra num processo de representação. A música pode proporcionar a vivência da linguagem musical como um destes meios de representação, interagir com o meio ambiente, incluindo os sons, as canções e outras manifestações, é também um excelente meio no desenvolvimento da aptidão criativa e lúdica, que é parte integrante da infância.

Outro fator é que desde a aprovação da lei 11.769 (em 18/08/2008), sobre a obrigatoriedade da

música na escola, muito se tem comentado sobre quais são os profissionais que irão atuar, qual será o currículo, que formação se dará, entre outras questões. Segundo a biblioteca digital, Sérgio Figueiredo (2008)– ex-presidente da ABEM

(Associação Brasileira de Educação Musical) muitas pessoas estão desapontadas em razão do veto ao parágrafo que incluía a necessidade de professores com formação específica em música. Figueiredo afirma que:

O segundo parágrafo do veto parece lógico, na medida em que nenhuma área tem esta indicação na LDB, o que seria um precedente dentro do que diz a lei para todas as áreas do currículo. O problema foi o primeiro parágrafo do veto que estabelece uma grande confusão, já que menciona o artigo 62 da LDB, que trata da formação em nível

superior em curso de licenciatura para atuação na educação básica, e ao mesmo tempo considera a possibilidade de pessoas sem titulação poderem atuar na escola com a área de música.

A aprovação da nova legislação em Educação Musical que obriga as escolas no ensino de séries iniciais e fundamental a ministrarem aulas curriculares de Música no prazo de três anos a partir da referida promulgação (Agosto de 2011) e ainda sabendo-se da falta de professor licenciado em música se faz necessárias publicações de materiais para divulgação e propagação de como trabalhar a música no currículo escolar; em razão destes pressupostos, resulta esta pesquisa.

A CRIANÇA E A MÚSICA

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano, faz com que bebês e crianças iniciem seu

processo de musicalização de forma intuitiva. A escuta de diferentes sons, produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico, também é fonte de observação e descobertas provocando respostas.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias, explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) nos conduz para reflexão no que diz respeito à relação com os materiais sonoros na infância, é importante notar que nessa fase, as crianças conferem a importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim exploram as teclas de um piano pode ser igual a

percutir uma caixa ou cestinho. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons. Sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Então sempre atentas às características dos sons produzidos.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a produção do som e suas qualidades, que são altura, duração, intensidade e timbre e não acriação de temas ou melodias definidas precisamente.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo como também pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música as demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, criando “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e a sua produção musical.

Na faixa etária de quatro a seis anos, as

crianças já podem compor pequenas canções com os instrumentos musicais. Ainda é difícil criar estruturas definidas, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações a cada nova interpretação.

O contato com a música feito por apreciação, isto é, não tocando um instrumento, mas simplesmente ouvindo com atenção e propriedade, os estímulos cerebrais também são bastante intensos. Ao mesmo tempo em que a música possibilita essa diversidade de estímulos, ela, por seu caráter relaxante pode estimular a absorção de conhecimento.

A prática com música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato. Um outro campo do desenvolvimento é o que lida com a afetividade humana. Muitas vezes menosprezado por nossa sociedade tecnicista, é nele que os efeitos da prática musical se mostram mais claros,

independendo de pesquisas e experimentos.

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na educação infantil, ao lado linguagem oral e escrita, movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. Nesse sentido, não é exagero afirmar que os efeitos da música sobre os sentimentos humanos estão, cada vez mais, migrando da sabedoria popular para reconhecimento científico.

A música traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança. É por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social. Além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção e de dúvidas. Diante disso, os estudos e as informações

trazem reflexões acerca do trabalho pedagógico com este recurso.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Mônica Fontanari de. Pré-escola da música: musicalização infantil. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

ESCHER, Ana Maria Macedo Lopes. Pedagogia e educação infantil. D

FIGUEIREDO, Sérgio. Aprovação da lei 11.769, que estabelece a obrigatoriedade no ensino de música na escola.

LIMA, Sandra Vaz de. A educação no mundo infantil.

MÜLLER, Ana Paula Pamplona da Silva. Pedagogia da educação infantil. Indaial: ASSELVI, 2008.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. Lúdico e

musicalização na educação infantil. Indaial:Ed. GRUPO UNIASSELVI, 2008.

SUGAHARA, Leila. Cenário musical: educação e comércio. São Paulo: Marketing Editorial,2006.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WIKIPÉDIA, Biblioteca Virtual. Dalcroze.

WILLENS, Edgar. As bases psicológicas da educação musical. Suíça: Edições Pró-Música.

WOLFF, Celi Terezinha. Organização do Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Indaial:ASSELVI, 2008.

