

Data de publicação: 20 de junho de 2020



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS DE
PROFESSORES**

JUNHO 2020 V.17 N.6



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 6

Junho 2020

Publicação

Mensal (junho)

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. 17, n. 6 (2020) - São

Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/06/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Adriana de Souza.....	6
O MÉTODO PAULO FREIRE	
Alexandre Ernani dos Santos.....	22
BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO DO ATUAL MATO GROSSO DO SUL NO CIRCUITO ECONÔMICO NACIONAL	
Carlos Batista da Silva.....	34
MUSICALIZAÇÃO AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA	
Carmen Lourdes de Oliveira.....	54
O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Daniela Passos Pinto.....	61
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA EM CASOS DE TRANSTORNO ATENCIONAL E DIFICULDADE DE APRENDIZADO	
Debora Cristina Gonzalez.....	90
O BRINCAR E A APRENDIZAGEM	
Douglas Antonio dos Reis.....	114
INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA TODOS	
Elayne Maria Minuzzo de Barros.....	135
A INTRODUÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Eliane de Jesus Araujo.....	153
O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS	
Eliane de Sousa Silva.....	165
COORDENADOR PEDAGÓGICO: O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS	
Eliene Gonçalves Micale Rodrigues.....	175
A PERMANÊNCIA DA PREPOSIÇÃO “A” COMO PREFIXO NA FORMAÇÃO DE DETERMINADOS VERBOS NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL	
Eloiza Schlemmer Rodrigues.....	213
O QUE SIGNIFICA O BRINCAR PARA A CRIANÇA	
Emidio Rodrigues da Silva.....	236
INCLUSÃO ESCOLAR E O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS	
Erica Regina Dias de Freitas.....	258
O CESA - CENTRO EDUCACIONAL DE SANTO ANDRÉ	
Fabiano da Silva Pinto.....	286
BREVE HISTÓRIA DA MINERAÇÃO NO BRASIL	
Gabriella Mendonça Julião.....	303
JOGOS NO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL	
Givaneide Mendes Kardel.....	318
AS RELAÇÕES COM O PODER E AS MULHERES – UM POUCO DA HISTÓRIA	
Ivone Marques Umbelino Teixeira.....	352
INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	
Janaina dos Santos Ribeiro.....	391
A MUSICALIDADE E SEU TRAJETO ATÉ AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	
Janaina Luciane Machado Gomes.....	364
O BRINCAR PARA A CRIANÇA	
José Ari de Oliveira Júnior.....	404
A MÍDIA E SEU IMPACTO CULTURAL	
Joyce de Oliveira Batista.....	420
O DESAFIO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Karina Delgado Ribeiro.....	453
CONGRUÊNCIAS SOBRE O CORPO NA PERFORMANCE ART E NA FENOMENOLOGIA DA PERCEÇÃO DE MERLEAU-PONTY	
Karine Benediht de Oliveira Leão.....	468
UMA DIFICULDADE CHAMADA DISLEXIA	
Laudicéia Gonçalves de Lima.....	493

RECURSOS LÚDICOS NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Livia Cabral Tozzetti.....	510
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A SALA DE AULA – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	
Lourdes de Assis de Carvalho Teixeira.....	539
RESSIGNIFICANDO AS CULTURAS INFANTIS	
Luciana de Fátima Nickel.....	557
A CRIANÇA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Luciana Moreira Suzuki.....	575
O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	
Luis Ricardo Acedo.....	603
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE	
Mara Aparecida Ernandes Biancolin.....	623
A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E SUAS VERTENTES POLÍTICAS	
Maria Aparecida da Silva.....	651
POBREZA E A DESIGUALDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA	
Maria Aparecida Sillas de Freitas.....	674
EXPERIÊNCIAS CORPORAIS	
Mariana Lopez Exposito.....	691
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA	
Mauro Alexandre Alvarez.....	731
O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO SABER AMBIENTAL	
Natália Santo Lisboa.....	757
A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: PERMANÊNCIA E NECESSIDADE CONSTANTE	
Noélia Pereira de Andrade.....	776
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Paula Tatiane Meleiro Meireles.....	804
A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	
Regiane Cristina Grama Silva.....	826
EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM MUSICAL	
Regina Márcia Casamayor.....	852
O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Renata Belini Iche Chaves.....	874
O LÚDICO E A APRENDIZAGEM	
Renata Brito Ferreira da Luz.....	893
O CORPO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Renata Fernandes Borrozzino Marques.....	911
ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, UMA REFLEXÃO ACERCA DE SEUS MÉTODOS	
Ricardo Lucchi Di Leo.....	943
A ARTE COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA	
Rita de Cássia de Souza.....	966
A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO	
Rosana Aparecida Rios.....	1002
O DESENHO INFANTIL E A EDUCAÇÃO	
Rosana da Silva Augusto.....	1035
A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO	
Roseli Aparecida Franco Esteves.....	1046
A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Sandra Regina Reis.....	1062
A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: RESPEITAR AS DIFERENÇAS É RESPEITAR A SI PRÓPRIO	
Sidnei Lopes da Silva.....	1077

AÇÕES PARA A PROPOSTA DE INTERDISCIPLINARIDADE EM HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA, ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA	
Solange Hitomi Kurozaki.....	1100
EJA – EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS	
Tábata Luana Arena Basílio.....	1119
O TRABALHO ESCOLAR DE LETRAMENTO	
Thiago Nunes de Abreu.....	1135
A FAMÍLIA COMO CONHECEMOS: DO TÍPICO MODELO EUROPEU, ATÉ AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS CHEFIADAS POR MULHERES.	
Vandoleide Vânia da Silva.....	1153
A ESCOLA O PROFESSOR E O ALUNO	
Vanessa Prado Seixas.....	1170
LITERATURA BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS	
Ana Paula Siqueira Oyakawa.....	1192
EXPLORANDO A ARTE ATRAVÉS DO GRAFITE	
Elaine Cristina Brazolim Padeiro de Souza.....	1214
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA – RACISMO AO CULTURALISMO	
Celeste Maria Veiga de Paiva.....	1234
OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	
Klerton Medeiros Pereira.....	1268
BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Mirna Fabiana Domingos da Silva Senise.....	1352
ATIVIDADES FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA EM IDOSOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Wyank Douglas de Almeida.Xavier.....	1385
LOCKDOWN E O DIREITO PENAL	
Claudio Mikio Suzuki e Hans Robert Dalbello Braga.....	1418
JOGAR, BRINCAR E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIMENTOS PRÁTICOS	
<i>Maria Cristiane Bezerra Santos.....</i>	<i>1443</i>
PRÁTICAS FACILITADORAS E A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
<i>Cintia Regina de Almeida Santini.....</i>	<i>1456</i>
SEXISMO NA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS, PRÁTICAS E ESPACIAIS DAS DIFERENÇAS	
<i>Marília Alves de Carvalho.....</i>	<i>1470</i>
A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) VIA INTERNET	
<i>Francisco Boico.....</i>	<i>1511</i>
PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Sirlene dos Santos Silva.....</i>	<i>1538</i>
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ANTE O ALUNO DISLEXO	
<i>Mariane Maria Da Luz Andrade.....</i>	<i>1563</i>

JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana de Souza

Resumo

O eixo principal desta pesquisa é discutir e destacar a importância dos jogos matemáticos através do lúdico na Educação Infantil. As experiências no Campo Matemático são fundamentais na vida da criança e, se não trabalhada desde cedo de forma divertida, pode ser a causa de grande parte de repetências no futuro. Os jogos para o aprendizado da Matemática devem ser dirigidos e ter finalidades, desenvolvendo, assim, capacidades importantes como a memorização, a imaginação, a noção de espaço, a percepção e a atenção. Demonstrar a importância da inserção do lúdico (jogos, brinquedos e brincadeiras) na construção do processo de aprendizagem na Educação Infantil, como um modelo prático de vivência e de uma pedagogia escolar transformadora.

Palavras-chave: Jogos matemáticos, Educação Infantil, aprendizagem.

Introdução

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC

propõe, para esta etapa, uma organização curricular em campos de experiência, onde as práticas pedagógicas acontecem com intencionalidade e levando em consideração que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas.

A grande novidade da BNCC para a Educação Infantil é a ampliação do cuidar, educar e brincar para cinco campos de experiência, os quais consideram que a criança aprende e se desenvolve em todos os momentos e não apenas em atividades pedagógicas tradicionais. Dessa forma, os objetivos de desenvolvimento infantil e aprendizagem (em outras palavras, o que a sua criança vai aprender na Educação Infantil) são definidos e organizados por meio desses cinco campos de experiências.

Os campos de experiências precisam ser trabalhados com intencionalidade pedagógica. Isso significa planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo. A partir da escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular o professor promove aprendizagens significativas às crianças. Ateremos-nos em um campo que o das Experiências Matemáticas e dentro deste campo como podemos usar os jogos para facilitar e desenvolver as aprendizagens.

Os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela

passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato. Piaget (1973)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), em seu artigo sétimo, afirmam que este nível educacional exerce uma tripla função na sociedade brasileira.

A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis.

A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação.

A terceira é a função pedagógica, pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro

e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. A Educação Infantil em seu cuidar e educar assume o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças e não apenas com a instrução.

Desta forma, um dos maiores desafios das EMEIs e CEIs se configura em olhar para este caldeirão de forças, culturas, identidades, significados e configurações de sujeitos que trazem na sua existência toda formação histórico cultural do seu tempo e espaço e promover a construção de uma Pedagogia da Infância que respeite, ouçam, valorize, empodere, fortaleça e protagonize todas estas infâncias, considerando a criança em sua integralidade enquanto sujeito histórico e de direito.

Assim como sujeitos participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribui para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas

influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

Assim, a Educação Infantil deve configurar-se no lugar para ser criança em sua integralidade, considerando:

Na Educação Infantil as crianças têm do direito ao lúdico, a imaginação, a criação, ao acolhimento, a curiosidade, a brincadeira, a democracia, a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a convivência, e a interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (Orientação Normativa nº 01/13 p. 12).

Na Educação Infantil, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas.

Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses e interações.

Os educadores de EMEI (Escolas Municipais Educação Infantil) têm como principal objetivo construir um ambiente onde o cuidar e o educar sejam norteadores de aprendizagem. Ao entrar nas EMEIs vemos uma vida pulsante onde as crianças estão lá para apreender o mundo.

Devemos refletir elaborar e organizar planos e propostas onde o desenvolvimento pleno da criança aconteça. Os ambientes devem possibilitar esta aprendizagem integral.

O que se aprende jogando?

Hoje a discussão acerca da importância dos jogos vem se concretizando e ganhando um significativo espaço na Educação Infantil. Entretanto, as crianças possuem uma grande capacidade de raciocinar e colocar em prática sua capacidade de resolver situações-problemas, caracterizando objetos e buscando uma linha de resolução baseada em elucidações próprias. A proposta dos jogos consiste em uma importante ação que possibilita o desenvolvimento social e o processo ensino-aprendizado das crianças, pois algumas ainda se “fecham”, tem vergonha de perguntar sobre determinada atividade, de expressar dúvidas, a Matemática se torna um problema para eles.

O processo de construção do ensino e aprendizado matemático é longo e resulta da interação das crianças com o espaço de ensino e com professor.

Percebe-se que os jogos possibilitam uma melhor compreensão do processo de interação deixando-o cada vez mais agradável o ambiente de ensino, e possibilitando outros significados ao estudo da Matemática. A utilização de atividades lúdicas e o material concreto no ensino da Matemática tem uma grande importância para o desenvolvimento cognitivo e sócio cultural, desenvolvendo suas práticas e habilidades aliando a aquisição do conhecimento.

Para PIAGET(1998) , o jogo possui estreita relação com a construção da inteligência. Ressaltando que o prazer que resulta do jogo espontâneo motiva a aprendizagem. O jogo, enquanto atividade lúdica constitui-se de um caráter educativo tanto na área da psicomotricidade quanto na área afetivo-social, auxiliando na formação de valores como a perseverança a honestidade e o respeito. Nesta concepção, os jogos consistem numa assimilação funcional, num exercício de ações individuais já aprendidas, consolidando assim os esquemas já formados.

PIAGET (1988) classifica os jogos em três tipos de acordo com as estruturas mentais vista anteriormente. Representa a forma inicial do jogo na criança, refere-se ao estágio sensório-motor. É aqui que ela toma consciência de suas novas capacidades, pois cada nova aprendizagem que faz, ela volta a utilizar estes jogos que acabam por formar novos esquemas de ação ou de conduta. O jogo de exercício

caracteriza-se pelo puro prazer que por sua vez, traz um significado a ação.

Neste sentido verifica-se a existência de aspectos que justificam a incorporação dos jogos, o seu caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais. A psicologia do desenvolvimento destaca que a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento. O quesito motivação é a principal causa do desinteresse dos alunos, quase sempre acarretada pela metodologia utilizada pelo professor ao repassar os conteúdos. Para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem é necessário o uso de uma linguagem atraente, capaz de aproximá-lo o máximo possível da realidade, transformando os conteúdos em vivência.

Para VYGOTSKY (2008), o uso dos jogos proporciona ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto” proporcionando a conquista de estágios mais avançados de raciocínio. Quando o professor propõe situações de jogos na sala de aula, ocasiona momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser

utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária.

No planejamento de uma atividade ou de um conjunto de atividades, os campos de experiência devem ser pensados de maneira integrada, ou seja, objetivos de diferentes campos de experiência podem estar presentes em uma mesma proposta.

O arranjo curricular por campos de experiências permite:

- Organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir das crianças, que são mediadas pelas professoras.
- Imersão da criança em vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.
- Mudança do foco do currículo da perspectiva do/a professor/a as situações que vivencia e efetivas aprendizagens.

De maneira bastante lúdica, através dos jogos matemáticos, músicas e brincadeiras, pode-se trabalhar para a construção do aprendizado da criança e desenvolvendo sua capacidade de pensar e resolver questões simples e complexas. Ao desenvolver situações que envolvam as experiências matemáticas no dia a dia, propicia a criança o conhecimento dos

números, das cores, das formas geométricas, bem como noções de espaço e formas.

Os professores da Educação Infantil devem sempre estimular as crianças a ter autonomia durante o brincar e assim, propiciar a autoconfiança ao se depararem com problemas e desafios, usando a criatividade e explorando e ampliando o conhecimento delas.

Utilizar diferentes instrumentos de medição convencional e não convencional para estabelecer distâncias, comprimento e massa.

Explorar relações de peso, tamanho e volume de formas bi ou tridimensionais, percebendo a transformação do espaço.

Brincar de vender frutas na feira, olhar lista de preços, localizar data no calendário. São práticas que apoiam a elaboração de conhecimentos acerca da escrita de números.

Solucionar problemas envolvendo noções geométricas, espaciais e de medidas. Comunicar quantidades e números, de forma oral e escrita.

Desenhar e interpretar imagens de objetos a partir de diferentes pontos de vista. Observar e comentar obras que exploram formas simétricas.

Explicar fenômenos e elementos naturais, estabelecendo regularidades, relacionando-os à

necessidade dos humanos por abrigo e cuidados básicos e às mudanças nos hábitos dos animais.

Além de tudo o explicitado ao jogar as crianças pode aprender de forma lúdica:

Identificar cores, formas geométricas e números, além de nomear cores, formas geométricas, quantidades e tamanhos, através de atividades lúdicas.

- Ajudar nosso aluno para que desenvolva a atenção, a memorização e as percepções visuais, auditivas e táteis.
- Utilizar diversos materiais recicláveis para ampliar suas possibilidades de expressão.
- Produzir trabalhos de arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da colagem, etc.
- Incentivar a participação dos familiares no projeto.
- Utilizar a linguagem oral para expressar opiniões e ideias, interagindo com o grupo.
- Oferecer inúmeras dinâmicas que possibilitem brincar de forma criativa e prazerosa.
- Valorizar o jogo, a brincadeira e o brinquedo como metodologia inovadora para melhor aproveitamento das crianças em atividades de animação e integração, promovendo a construção do processo de aprendizagem na Educação Infantil.

- Manipular diferentes objetos e materiais.
- Observar imagens e cores diversas a fim de identificá-las e interpretá-las.
- Identificar as formas geométricas e suas cores.
- Criar trabalhos de arte.
- Elaborar perguntas e respostas coerentes com o contexto.
- Despertar a curiosidade para aprender e se apropriar das regras que envolvem os jogos.
- Participar de brincadeiras musicais.
- Utilizar a contagem oral.
- Familiarizar-se com a escrita, desenvolvendo o traçado de letras e numerais.
- Brincar com os números nos diversos contextos em que se encontram para, assim, reconhecê-los e quantificá-los.

O professor poderá disponibilizar vários jogos para as crianças se apropriaram das regras e para que elas criem estratégias e aprenda o que o professor deseja ensinar. Com o jogo, as crianças irão pensar nas diversas possibilidades de decompor e formar números, resolver problemas comuns e complexos. Aproveitar os dados e lançar desafios para que descubram formas diferentes de aprender.

Materiais que facilitam o uso dos jogos matemáticos

Cores primárias e secundárias, formas geométricas, atividades orais e escritas, números, quantidades, músicas e danças, adição, subtração, multiplicação, divisão, memorização, brincadeiras, móveis das cores, materiais recicláveis (sucatas), painéis para jogos matemáticos, tudo isso pode ser aprendido de diversas formas e com materiais diferentes.

Podemos em muitos momentos construir jogos com as crianças utilizando os materiais como: TNT, dados, tinta guache, placas de celulose, botões, sucata (garrafas PET de diferentes cores e tamanhos, tampinhas, copos descartáveis, crivos de ovo, bolinhas de gude), tesoura com ponta arredondada, colas branca e colorida, lápis de cor, giz de cera, giz de lousa, régua, glitter, fio de náilon, barbante, fita adesiva transparente, pincel, EVA, rolinhos de papel higiênico, copos de papel, etc.

Quando todos terminarem de jogar, uma boa estratégia é ouvir cada criança perceber sobre o jogo compartilhado. Reunir as crianças em roda para compartilhar e comparar no grande grupo os registros feitos. Estimule a falarem o que acharam do jogo, se teve a algum momento que foi mais difícil e se alguém tem alguma dica para dar. Se, em algum momento do jogo, se conseguiram fechar todos realizar todas as etapas e por que elas acham que isso aconteceu. É importante que nesse momento deixar alguns dados disponíveis na roda. Assim, será mais fácil se alguma

criança sentir necessidade de mostrar como construiu sua estratégia.

Muitos jogos podem ser comprados a preços relativamente baixos ou feitos com materiais baratos ou reciclados como vimos acima, há também uma enorme gama de jogos on-line para utilização, caso a escola disponha de computadores e acesso à internet. Possibilitar que os alunos criem e modifiquem regras promove o protagonismo e a criatividade, além de despertar ainda mais o interesse pelas atividades.

Ao terminar de jogar a avaliação pode acontecer individualmente e em grupo, levando em conta o interesse, a participação, a atenção, a concentração e o envolvimento de cada criança com o projeto, registrando suas descobertas, relações e manifestações, além de dificuldades e expressões relacionadas ao seu desenvolvimento: contagem oral, associação de cores e formas geométricas e associação de número e quantidade.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou mostrar como o aprendizado das experiências matemáticas na Educação Infantil torna-se essencial. É nessa fase que as crianças desenvolverão conceitos importantes que utilizarão ao longo da vida. A Matemática é uma ciência que nos acompanha desde cedo. Ainda pequenos, aprendemos a contar a nossa idade e a dos familiares, a memorizar regras de jogos, entre outras coisas. O

lúdico exerce um papel fundamental e merece a atenção dos professores que trabalham com Educação Infantil.

Através das brincadeiras, a criança descobre muito dos outros e de si mesma, desenvolvendo sua socialização, memorização, imaginação, noção de tempo/espço, criatividade e raciocínio lógico, além de aspectos afetivos e emocionais. Com as brincadeiras, a criança compreende melhor sua realidade e a explora, dando-lhe significados. O professor deve estar consciente de que os jogos e as brincadeiras utilizados devem ser bem elaborados e dirigidos com finalidades pedagógicas.

O RCNEI defende a ideia de que o aprendizado da Matemática ajuda na formação de seres independentes e com facilidade para se expressar, sendo capazes de solucionar seus problemas e obstáculos. Deixa claro também que ensinar Matemática por meio da memorização e repetição é um erro, pois os alunos não entendem a lógica e apenas decoram. A melhor opção é trabalhar com seriação e classificação que desenvolvam as capacidades de ordenar, classificar e comparar, aprimorando o raciocínio lógico.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL, Pacto Nacional pela alfabetização na idade Certa: jogos na Alfabetização Matemática/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

MATTOS, Elizete de Lourdes - Brincando e aprendendo -Brincadeiras de roda; Atividades lúdicas para alfabetizar.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.



O MÉTODO PAULO FREIRE

Alexandre Ernani dos Santos

Resumo

Paulo Freire por ser um homem que desde sua infância sempre conviveu de perto com as injustiças sobre os mais necessitados, mais desamparados e sem condições de terem acesso a uma educação para se alfabetizarem, percebeu logo cedo que aquela realidade além de não lhe agradar causava também uma grande revolta. Embora tivesse oportunidade e acesso a uma educação formal não concordava com o que via a sua volta e assim que foi possível, criou, articulou, desenvolveu e aplicou um método de alfabetização pensando nesses necessitados, tentando mudar não só a realidade deles, mas também toda realidade de injustiças que aconteciam a sua volta. O método teve um impacto gigante naquela cidade causando uma mudança total na filosofia educacional no país.

Reconhecido por sua contribuição para a história das ideias pedagógicas no Brasil e América Latina, Paulo Freire (1921-1997) defendia uma educação preocupada com os problemas de nosso tempo e com o desenvolvimento da consciência crítica. Seu método,

para a alfabetização de adultos e popularmente conhecido como “Método Paulo Freire”, muito mais próxima a uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino. Dentro desse método ao educador cabe mostrar ao educando que ele traz consigo uma gama de conhecimentos oriundos de suas experiências além da tarefa de auxiliar na organização desses conhecimentos. O trabalho pedagógico é baseado no universo vocabular do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno sente sua realidade, o método inova ao promover a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização da sua cultura e da sua oralidade, a recriação e de ressignificação de significados enquanto condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora. O método não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo". Divido em 3 etapas: investigação, tematização e problematização onde fazem a aproximação do educador com o educando e 5 fases: universo vocabular, palavras selecionadas, criação de situações existenciais, criação de fichas roteiro e criação de fichas de palavras onde sistematiza o aprendizado. Toda pedagogia de Paulo Freire é composta por palavras que desencadeiam todo seu pensamento e foram aplicadas ao longo do método, estas palavras são: amorosidade, cultura, curiosidade, diálogo, leitura do mundo e política.

Introdução

Paulo Freire atualmente é conhecido como o Patrono da Educação Brasileira e não é por acaso, pois em toda sua trajetória de vida e principalmente em sua carreira como educador sempre batalhou por uma educação voltada aos jovens e adultos mais carentes, menos favorecidos, aos esquecidos pelas políticas públicas.

Logo, quando vislumbrou uma oportunidade de fazer algo por eles, não hesitou, criou e desenvolveu um método de alfabetização, os reuniu em uma escola no interior do Rio Grande do Norte e aplicou seu método, o qual obteve um resultado muito positivo em que nem ele mesmo esperava.

Esse método, posteriormente conhecido como Método Paulo Freire tinha como principal característica a forma de ensinar partindo da realidade do aluno, de suas vivências e experiências, trazendo um lado totalmente humano para a aprendizagem.

O objetivo deste artigo é desvelar esse método, como ele foi aplicado, o resultado obtido, as concepções educacionais envolvidas e os resultados obtidos que obteve.

Além de desvelar o método o artigo também salienta um pouco sobre as ideias, pensamentos e concepções sobre a educação, o ensino, a aprendizagem e o humano que Paulo Freire defendeu ao longo de sua vida.

O método Paulo Freire

Educador brasileiro reconhecido por sua contribuição para a história das ideias pedagógicas no Brasil e América Latina, especialmente no que diz respeito aos processos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire (1921-1997) defendia uma educação preocupada com os problemas de nosso tempo e com o desenvolvimento da consciência crítica. Seu método, desenvolvido na década de 1960 como estratégia para a alfabetização de adultos e popularmente conhecido como “Método Paulo Freire”, possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

O próprio Paulo Freire considerava sua metodologia um método de aprender e não propriamente de ensinar, portanto muito mais próxima a uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino propriamente dita. Como tal, os princípios ético-metodológicos de sua teoria eram constituídos com base no respeito pelo educando e na conquista da autonomia, tendo a dialogicidade como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

Em decorrência desses pressupostos, de acordo com o Método Paulo Freire o processo educativo ocorre e está centrado na mediação educador-educando. Ao educador cabe mostrar ao educando que ele traz consigo uma gama

conhecimentos oriundos de suas experiências e ao educador é incumbida a tarefa de auxiliar na organização desses conhecimentos, relacionando os saberes trazidos pelo educando com os saberes escolares. Assim, o aluno/educando melhora progressivamente sua autoestima, conseguindo participar mais ativamente do processo de aprendizagem; conseqüentemente, maior será a autonomia e maior será também a perspectiva de participação ativa na sociedade.

O trabalho pedagógico baseado nesse método parte de uma investigação temática para verificação do universo vocabular do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno sente sua realidade. A partir deste levantamento é definido um tema gerador geral e demais tematizações a serem trabalhadas através de ilustrações que representem aspectos da realidade concreta dos alunos a fim de suscitar debates que levem a problematização das situações vividas. Paralelamente a essas etapas são trabalhados pelo professor as dificuldades fonéticas sendo que, desta forma, o processo de construção e significação de palavras, leitura e escrita ocorrem simultaneamente.

Ao trabalhar a aprendizagem dessa maneira, o método inova ao promover a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização da sua cultura e da sua oralidade. Partindo dos princípios de que o educando é sujeito da própria aprendizagem e

de quando ele chega à escola já possui um conhecimento de sua língua e de sua cultura, promove uma aprendizagem que ocorre coletivamente e se dá no conflito entre o conhecimento antigo e o novo conhecimento.

Portanto, na visão de Paulo Freire a educação deve ser capaz de promover a autoconfiança e toda ação educativa deve ser um ato contínuo de recriação e de ressignificação de significados enquanto condição de possibilidade para uma educação conscientizadora e libertadora, dentro de uma perspectiva contínua de diálogo e reflexão sobre a ação com o objetivo de ampliar a visão de mundo e a participação ativa do indivíduo em todas as esferas da vida em sociedade.

O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo", na expressão famosa do educador. "Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)", dizia Freire. A alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

Etapas do método

- Etapa de Investigação: busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu

universo vocabular e da comunidade onde ele vive.

- Etapa de Tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.
- Etapa de Problematização: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

Etapa de investigação

As palavras geradoras: o processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, apresenta-se elas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma.

Etapa de tematização

A silabação: uma vez identificadas, cada palavra geradora passa a ser estudada através da divisão silábica, semelhantemente ao método tradicional. Cada sílaba se desdobra em sua respectiva família

silábica, com a mudança da vogal. (i.e., BA-BE-BI-BO-BU)

As palavras novas: o passo seguinte é a formação de palavras novas. Usando as famílias silábicas agora conhecidas, o grupo forma palavras novas.

Etapa de problematização

A conscientização: um ponto fundamental do método é a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras. Para Paulo Freire, alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação. Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

As fases de aplicação

Freire propõe a aplicação de seu método nas cinco fases seguintes:

- 1ª fase: Levantamento do universo vocabular do grupo. Nessa fase ocorrem as interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como a anotação das palavras da linguagem dos membros do grupo, respeitando seu linguajar típico.
- 2ª fase: Escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de *riqueza fonética, dificuldades fonéticas* - numa sequência gradativa das mais simples para

as mais complexas, do comprometimento pragmático da palavra na realidade social, cultural, política do grupo e/ou sua comunidade.

- 3ª fase: Criação de situações existenciais características do grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais.
- 4ª fase: Criação das fichas-roteiro que funcionam como roteiro para os debates, as quais deverão servir como subsídios, sem no, entanto seguir uma prescrição rígida.
- 5ª fase: Criação de fichas de palavras para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Algumas palavras próprias de Paulo Freire

Amorosidade – Para Freire, a “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres se veem como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender.

Cultura – Para Freire, “cultura é tudo o que é criado pelo homem. É o resultado do seu trabalho, do seu esforço criador e recriador (...)”.

Curiosidade – A curiosidade alimenta o desejo de saber mais. Ela causa inquietação, insatisfação

desencadeando a busca pelo conhecimento. "Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto." (FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2ª edição, 1995, p. 78.)

Diálogo – “O diálogo aproxima os homens entre si e do mundo em que vivem. É capaz de transformá-lo e, transformando-o, o humaniza para a humanização de todos”.

Leitura do mundo – Ler o mundo é aproximar-se criticamente da realidade. A leitura de mundo possibilita a análise crítica da realidade e a sua compreensão.

Política – A educação, na perspectiva da prática da liberdade, é um ato político. Não existe educação neutra. Na concepção de Freire, política é o conjunto de opiniões e/ou simpatias de uma pessoa com relação à sua realidade e sua capacidade de transformá-la.

Considerações finais

Paulo Freire em toda sua trajetória como educador sempre defendeu uma educação de

qualidade para todos, principalmente para aqueles com menos possibilidades, menos favorecidos tanto por uma política educacional quanto por uma política de oportunidades.

Por ter tido uma infância humilde e simples, sempre conviveu com pessoas de vida simples e que passaram e passavam por muitas dificuldades por não terem tido acesso a uma educação formal, ou seja, o saber ler e escrever para essas pessoas estava muito distante além de as tornarem os maiores alvos da classe dominante, assim eram chamados por ele os governantes, políticos e empresários que queriam que essa situação continuasse dessa forma.

Ao pensar, criar, desenvolver e aplicar seu método de alfabetização para essas pessoas, os jovens e adultos menos favorecidos e mais vulneráveis às alegações e imposições de seus patrões e governantes, Paulo Freire não tinha ideia de que iria mudar toda uma política educacional que até então era voltada para aqueles tinham mais oportunidades, que tiveram e tinham uma educação doutrinadora, autoritária, onde não fazia o aluno pensar, se reconhecer no mundo, se reconhecer como cidadão, como ser pensante, como sujeito de direitos e deveres etc.

O método de Paulo Freire, posteriormente conhecido como Método Paulo Freire foi um marco não somente na educação de jovens e adultos, mas também na educação de vários jovens brasileiros que

passaram a ser educados com essa metodologia e que nos tempos atuais estão mais presentes e faz muito mais sentido na sociedade que vivemos.

O currículo educacional do município da cidade de São Paulo é uma prova disso, pois ele todo tem como base os princípios desse método, ou seja, o olhar diferenciado, mais aproximado e humano para o aluno, respeitando seu tempo e limites de aprender e o preparando para uma vida mais humana, mais consciente e mais racional, respeitando os outros, os animais e preservando o local onde vive e a natureza em geral.

Referências bibliográficas

FAZER PEDAGOGIA. “O MÉTODO PAULO FREIRE”. Disponível em: <<https://fazerpedagogia2.webnode.com.br/pensadores/2/>>. Acesso em 02 de abril de 2020

PROJETO MEMÓRIA. “O CRIADOR DE IDEIAS, O EDUCADOR”. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/03_biografia_o_criador_de_ideias.html>. Acesso em 02 de abril de 2020

BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E INSERÇÃO DO ATUAL MATO GROSSO DO SUL NO CIRCUITO ECONÔMICO NACIONAL

Carlos Batista da Silva

Em décadas anteriores a de 1950, o então Estado do Mato Grosso (antes da divisão ocorrida na década de 80), tinha uma participação insignificante no cenário econômico nacional contribuindo, sobretudo, através de sua produção de pecuária extensiva e era considerada como uma área reservada para uma futura valorização. Certamente, por esta razão, ainda restavam muitas áreas de mata natural preservada, sobretudo na região Norte do Estado, continuidade da Floresta Amazônica. Nos dias atuais, dia-a-dia, estas áreas estão sendo dizimadas para que venham a servir ao cultivo altamente mecanizado de soja e algodão.

A partir de meados dos anos 50, a região sul do atual Estado do Mato Grosso do Sul experimenta os efeitos do processo de intensa migração e estabelecimento de colônias e colonos, processo anteriormente ocorrido no Estado de São Paulo, nas décadas de 30-40, fruto da intensa marcha para o interior da cultura do café, sempre em busca de novas terras mais baratas e mais férteis.

Torna-se necessário ressaltar que para novas áreas para o cultivo fossem incorporadas, imensas

áreas de vegetação nativa e abundante, foram literalmente dizimadas, restando, hoje no Estado, apenas fragmentos dispersos dos biomas de Cerrado e de Mata Atlântica anteriormente existentes. Paradoxalmente, como que para nos alertar, as áreas onde estes fragmentos ainda são encontrados, são as áreas mais pobres do Estado, economicamente falando, ou áreas onde as características do relevo tornavam, na época, não rentáveis, alguma forma de exploração econômica.

A história recente nos adverte para o fato de que logo após a derrubada da mata nativa, o solo apresentava uma rica quantidade de nutrientes, fruto de um rico ciclo de fertilização natural decorrente da decomposição orgânica, e em consequência, obtinha-se uma grande produção da cultura inicial do café. Mas, logo pela ação da chuva, do sol, e do vento, somando-se às necessidades da cultura estabelecida, a fertilidade da terra era logo exaurida, surgindo os problemas e fragilidades de um solo argiloso, pobre em sua composição natural e altamente suscetível à erosão provocada pelos fatores ambientais. Desta forma, a maioria dos córregos, rios e mananciais do Estado, foram dizimados ou seriamente afetados, constituindo hoje, problemas que severa gravidade, acarretando grandes custos governamentais para o adequado abastecimento hídrico para a população urbana e as necessidades das atividades agropecuárias.

Elencamos todos estes aspectos negativos da expansão da cultura do café no Estado de São Paulo como um alerta, pois todos os atuais programas e projetos governamentais de desenvolvimento, invariavelmente, expressam a preocupação de inserir nas suas linhas que o atual desenvolvimento defendido dever ser ecologicamente sustentável. Como bem sabemos, no final das contas, esta é uma “letra morta”, pois sempre os interesses econômicos privados ou estatais falam mais alto.

Voltando ao processo de ocupação do Sul Matogrossense em meados nos anos 50, este processo migratório e colonizador vai inserir o Estado no circuito econômico do Sudeste do Brasil, sobretudo com o Estado de São Paulo, e caracterizar a região com um perfil fundiário constituído de muitas propriedades de pequena e média dimensões, voltadas à agricultura e à pecuária extensiva.

Mas, com o advento do governo militar em meados de 60, o país, especialmente as novas áreas definidas como fronteiras agrícolas, vão ser alvos de políticas “integratórias” através da implantação de projetos de colonização com vistas à ocupação do território e a construção de vias rodoviárias que, como aríetes, cortariam muitas áreas com matas nativas e serviriam de rota para o avanço da ocupação pretensamente pioneira (os índios já estavam lá há muito tempo atrás). Logo depois viriam os grandes empreendimentos agropecuários nacionais ou

multinacionais, incentivados por uma política governamental favorável, baseada em incentivos e financiamentos.

Desta forma, já na década de 70, o país está totalmente inserido no circuito econômico internacional, onde o papel reservado aos países subdesenvolvidos e periféricos era o de tomadores de vultosos empréstimos financeiros patrocinados por instituições financeiras internacionais atreladas aos interesses das potências centrais, condicionando os empréstimos para as áreas de maior interesse, ou seja, para que o país fosse, no máximo, um grande produtor de produtos primários (grãos e carne) que abasteceriam o mercado de *comodities* com produtos baratos e fosse um consumidor fiel de novas tecnologias (muitas vezes já obsoletas nos circuitos de ponta), equipamentos e produtos com grande valor agregado.

Acrescente-se a isso o fato do país reagir tardiamente aos efeitos advindos do primeiro choque do petróleo (grande aumento dos preços internacionais) e “acordou” na década de 80 sendo chamado a saldar os empréstimos feitos em anos anteriores, mas agora com juros em alta, em virtude da crise desencadeada pelo petróleo e a recessão econômica internacional.

Desta forma, o país precisava desesperadamente de equilibrar a sua balança comercial e de fazer caixa para saldar as suas

obrigações em relação aos empréstimos anteriormente tomados. Para isso, o Governo adotou uma política agressiva de incentivo aos grandes projetos agropecuários que demandavam grandes áreas e uso intensivo de máquinas agrícolas.

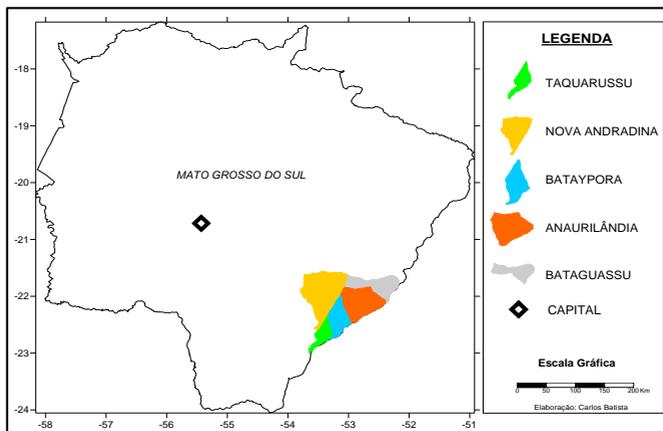
Assim, mesmo nos dias atuais, a balança comercial brasileira só é superavitária, graças à exportação maciça de grãos e produtos primários.

Como consequência, houve uma mudança radical no cenário fundiário nacional, e não diferentemente na Microrregião de Nova Andradina, onde, gradativamente, as pequenas e médias propriedades foram sendo absorvidas por grandes empreendimentos, quase sempre, dotados de financiamentos e incentivos públicos.

Os efeitos dessa política deliberada são sobejamente conhecidos, pois estão expressos nos elevados índices de êxodo rural detectados nas décadas de 60-70 e a consequente destruição do modo de viver rural e, como contrapartida, o inchamento das medias cidades e metrópoles nacionais.

Caracterização da Microrregião de Nova Andradina

A Microrregião de Nova Andradina está situado na porção Leste do Estado do Mato Grosso do Sul e inserida na Mesorregião intitulada Leste do Mato Grosso do Sul. É composta por cinco municípios : Anaurilândia, Bataquassu, Batayporã, Nova Andradina e Taquarussu.



Esta Microrregião tem como limites: ao Leste/Sudeste, o Rio Paraná que divide esta região do Estado do Mato Grosso do Sul e o Sudoeste do Estado de São Paulo, o Noroeste do Estado do Paraná; ao Norte o Microrregião de Três Lagoas; ao Noroeste a Microrregião de Dourados; e ao Oeste/Sudoeste, a Microrregião de Iguatemi.

Como demonstra o mapa temático abaixo que apresenta as regiões da região Centro-Oeste de acordo com o seu nível de renda, a Microrregião em estudo é classificada como de menor renda, a última na escala de riqueza e dinâmica adotada.

Portanto, essa Microrregião é umas das mais pobres do Estado do Mato Grosso do Sul, carente de atrativos econômicos e deslocada em relação aos principais fluxos de trocas materiais e imateriais da sociedade contemporânea.

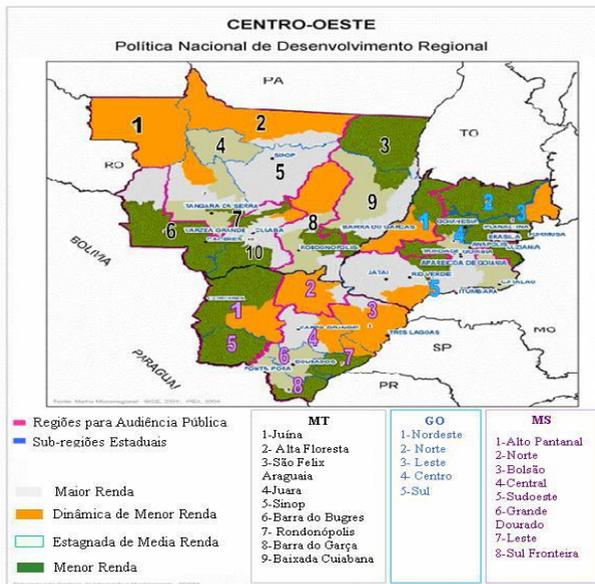


Fig. 2. Fonte: <http://www.integracao.gov.br>

Os dados do IBGE e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, corroboram este quadro de baixa dinâmica apresentado por esta Microrregião.

Como podemos verificar, a Microrregião apresenta uma baixa densidade para uma área total em Km² que pode ser considerada pequena para a média brasileira.

Código	Município	Ano de instalação do município	Altitude da sede (m)
500080	Anaurilândia (MS)	1963	312
500190	Bataguassu (MS)	1953	329
500200	Bataiporã (MS)	1963	334
500620	Nova Andradina (MS)	1958	380
500797	Taquarussu (MS)	1980	276

Fig. 3 – fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

Analisando o quadro da população da região, constatamos a baixa atratividade que a Microrregião exerce expresso em seu baixo índice populacional e alta população residente na área rural, comparado com a média de urbanização nacional.

Um fato positivo que podemos citar é o fato da Microrregião ainda poder implementar políticas de fixação do trabalhador e empreendedor no campo, preservando os valores e riquezas da cultura caipira ainda existente e evitando que um grande contingente migrante seja atraído e venha a engrossar as fileiras dos que estão à beira do sistema, vivendo em condições de precariedade, nas periferias de nossas cidades mais dinâmicas no aspecto econômico.

Código	Município	População total, 2000	População urbana, 2000
500080	Anaurilândia (MS)	7955	4420
500190	Bataguassu (MS)	16197	10757
500200	Bataiporã (MS)	10625	7257
500620	Nova Andradina (MS)	35381	29882
500797	Taquarussu (MS)	3493	2088

Fig 4 – fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

Os indicadores que se seguem, renda per capita, índice de desenvolvimento humano e índice gini, atestam, como em todo o Brasil, que a Microrregião possui uma riqueza, mas que ela está grandemente concentrada em mãos de uns poucos, demonstrando que é uma região injusta do ponto de vista social, onde, ao contrário do que seria desejável, a riqueza regional só tende a concentrar-se ao longo dos anos, não havendo perspectivas de uma redução significativa destas distorções à vista das políticas adotadas e elencadas pelo poderes constituídos.

Código	Município	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 2000	Taxa bruta de frequência à escola, 2000	Taxa de alfabetização, 2000
500080	Anaurilândia (MS)	0,72	78,21	81,6
500190	Bataguassu (MS)	0,738	81,01	84,54
500200	Bataiporã (MS)	0,704	75,7	81,61
500620	Nova Andradina (MS)	0,786	81,91	87,97
500797	Taquarussu (MS)	0,705	81,35	77,54

Fig 5– fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

Código	Município	Índice de Gini, 1991	Índice de Gini, 2000
500080	Anaurilândia (MS)	0,58	0,54
500190	Bataguassu (MS)	0,58	0,53
500200	Bataiporã (MS)	0,58	0,48
500620	Nova Andradina (MS)	0,54	0,56
500797	Taquarussu (MS)	0,57	0,51

Fig. 6– fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

A cidade de Nova Andradina sendo a maior desta Microrregião tem uma economia lastreada na pecuária de corte, com um rebanho aproximado de 600 mil cabeças, juntamente com dois frigoríficos habilitados para a exportação de sua produção, e de um curtume que processa, cerca de 4 mil peles/dia. Ao mesmo tempo, recebe investimentos através da instalação de usinas sucroalcooleiras que já estavam e estão chegando em grande número.

Como Nova Andradina serve de exemplo para as demais cidades da Microrregião e de que as principais atividades econômicas destas cidades não diferem de Nova Andradina, concluímos que a Microrregião é sujeita à flutuação de preços de suas principais *comodities*, ficando à mercê dos humores do mercado.

Outro dado que pode ser inferido é o de que, historicamente, estes ramos de atividade econômica são, via de regra, altamente concentradores de renda, e muitas vezes dependentes de subsídios e financiamentos públicos.

Considerações a respeito do FCO (Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste)

A então SUDECO (Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste) foi extinta em 1990, pelo governo Fernando Collor de Mello, como mais uma etapa de um processo “neoliberal” de desmonte do Estado. Até então, era o órgão responsável pelos projetos de financiamento e desenvolvimento, a nível federal, para a Região Centro-Oeste.

Para que as regiões mais carentes do país não ficassem desprovidas de uma fonte de financiamentos subsidiados para o seu desenvolvimento, a Constituição de 1988 determinou a criação de três Fundos Constitucionais: O Fundo Constitucional do Norte (FNO), do Nordeste (FNE) e do Centro-Oeste (FCO). A Constituição dotou os três fundos com 3% do produto da arrecadação dos impostos sobre a renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados.

Estes fundos foram constituídos com o objetivo de financiar empreendimentos e aumentar a produtividade, gerar novos postos de trabalho, elevar a arrecadação tributária e melhorar a distribuição de renda.

Os produtores rurais, as firmas individuais, as pessoas jurídicas e as associações e cooperativas de produção, que desenvolvam atividades nos setores

agropecuário, mineral, industrial, agroindustrial, turístico, de infraestrutura, comercial e de serviços, podem solicitar financiamentos pelo FNO ao Banco da Amazônia S.A., no caso da Região Norte; pelo FNE ao Banco do Nordeste do Brasil, no caso da Região Nordeste; e pelo FCO, ao Banco do Brasil S.A, no caso da Região Centro-Oeste. Segundo o Governo, recebem tratamento preferencial os projetos de atividades produtivas de mini e pequenos produtores rurais e de micro e pequenas empresas; as atividades que utilizem intensivamente matérias-primas e mão-de-obra locais; e a produção de alimentos básicos para a população.

A área de atuação do FCO abrange o Distrito Federal e os Estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O FCO é administrado pelo Ministério da Integração Nacional, pelo Banco do Brasil - como agente financeiro - e pelo CONDEL/FCO - Conselho Deliberativo do Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste.

De acordo com as nossas pesquisas, o FCO, atualmente, é o principal agente financiador para a região Centro-Oeste, e especificamente, a Microrregião de Nova Andradina. Para toda a região, o total chega a R\$ 7,7 bilhões. Segundo dados do Governo sul-mato-grossense, em 2007, o Fundo vai injetar um total de R\$ 1,6 bilhão no Estado. No caso da região leste do Estado, envolvendo a Microrregião de Nova Andradina mais os municípios de Novo Horizonte

do Sul, Ivinhema e Angélica, só nesse ano, 102 projetos rurais e empresariais, nas diversas fases de financiamento, somam o total de R\$ 104, 4 milhões.

Apesar disso, isto é claramente insuficiente para as necessidades locais, principalmente em uma microrregião deprimida economicamente, como microrregião estudada.

Análise do Plano Estratégico de Desenvolvimento para o Centro-Oeste 2007- 2020 / Projeto de recriação da SUDECO

Pelo fato da Microrregião de Nova Andradina estar inserida na região Centro-Oeste e por sofrer as influências de políticas implementadas em instâncias superiores, entendemos que é relevante analisar, mesmo que superficialmente, este Plano Estratégico de Desenvolvimento para o Centro-Oeste. Este Plano foi elaborado pela Secretaria de Desenvolvimento do Centro-Oeste – SCO, do Ministério da Integração Nacional. Segundo seus autores, este Plano não deve ser concebido como um Plano do governo federal, mas para que possa servir como um referencial para a sociedade regional, seus atores sociais e agentes públicos.

O Plano foi elaborado como parte da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, e do processo de reconstrução das instituições responsáveis pelo planejamento de desenvolvimento regional no país. Neste caso específico, a Superintendência de

Desenvolvimento do Centro-Oeste – SUDECO, que será o principal órgão gestor para a aplicação deste Plano Estratégico.

Para o Ministério da Integração Nacional, esta Secretaria – SCO, deverá trabalhar como embrião da nova SUDECO, adotando o Plano Estratégico com referencial e preparando o terreno para a efetiva operacionalização deste novo órgão de planejamento regional.

Segundo os seus autores, o Plano foi concebido adotando como referencial o conceito de desenvolvimento sustentável, onde estão interligados o aumento de competitividade da economia, o aumento da qualidade de vida da população e a conservação ambiental. Para eles, também, o crescimento da economia poderá ser traduzido em ganhos crescentes dos indicadores sociais.

A metodologia adotada para a elaboração do Plano foi complexa, utilizando o conceito de planejamento participativo retro apresentado, onde foram realizadas consultas à sociedade (entidades, lideranças, especialistas e formadores de opinião) através de entrevistas, consulta Delfos (manifestação dos formadores de opinião do Centro-Oeste em sua percepção diferenciada da realidade regional e a sua visão de futuro), oficinas de trabalho (com grupos e segmentos organizados da sociedade), reuniões técnicas de trabalho e discussão no Conselho de Acompanhamento Político.

Em termos do diagnóstico da realidade regional, o estudo revela que na maioria dos indicadores sociais, a região tem índices próximos à média nacional, exceto nos indicadores de esgotamento sanitário (Goiás com 35,7%, Mato Grosso com 29,8%, e Mato Grosso do Sul com apenas 18,4% das residências atendidas) e de concentração de renda (índice GINI = 0,623). Ao mesmo tempo, o estudo reconhece os grandes impactos que a ocupação humana e os métodos agropecuários utilizados ocasionaram nos diversos biomas como o Cerrado, o Pantanal e a Floresta Tropical. Além de todo o descaso com que a problemática das comunidades quilombolas e indígenas tem sido tratada ao longo da história da região.

Mas, apesar deste quadro diagnóstico, na hora da definição dos recursos a serem destinados aos vários projetos prioritários, podemos visualizar o conceito de que a economia deve desenvolver-se para que os indicadores sociais venham a crescer. Pelo Plano, o vetor de Diversificação e adensamento das cadeias produtivas ficaria com 54,9% dos recursos. O de Ampliação da infraestrutura econômica e logística, com 15,3%. O vetor de Melhoria da educação e fortalecimento da pesquisa e desenvolvimento, com 20,9% e o vetor de Ampliação da infraestrutura urbana e social, com apenas, 5,1%. Finalmente, o de Gestão ambiental e recuperação do meio ambiente com 2,3% dos recursos.

Estes índices demonstram que apesar de um quadro diagnóstico expressar a real condição da região Centro-Oeste, no momento da definição dos programas e recursos, os índices sociais são relevados e a maioria dos recursos será aplicada na manutenção e ampliação do atual setor produtivo. O percentual de 70,02%, resultado da soma dos vetores de Diversificação e do vetor de Ampliação da infraestrutura, comprovam este fato, comparado com o percentual de apenas 20,9% para a Melhoria da educação e pesquisa.

Não se concebe que somente através de um maciço investimento na educação pública de qualidade, a região poderá ter um desenvolvimento sustentável e mais equitativo.

Projeto de Recriação da SUDECO

Tramita no Congresso Nacional, projeto que recria a Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste – SUDECO de iniciativa do governo federal e coordenado pelo Ministério da Integração Nacional.

A justificativa para esta nova proposta está no fato que, para o governo, o Estado não pode limitar-se às ações de curto prazo e ao atendimento das questões emergências. Neste sentido, com a extinção da antiga SUDECO em 1990, o governo perdeu o Órgão responsável por elaborar uma visão estratégica de longo prazo para a região, articulando interesses e

coordenando investimentos públicos e privados que propiciem o agora considerado “desenvolvimento sustentado”.

Segundo este projeto, a SUDECO será instituída como Autarquia Especial, dotada de flexibilidade administrativa e financeira. Para isso, contará com um Conselho de Desenvolvimento com a participação dos Governadores dos Estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e do Distrito Federal. Dentre outras tarefas, este Colegiado, ficará incumbido de aprovar políticas, planos e programas de desenvolvimento para a Região Centro-Oeste.

A gestão do Fundo Constitucional para o Desenvolvimento do Centro-Oeste – FCO, atualmente com o Banco do Brasil, passará para esta nova Autarquia.

Tudo indica que, sob o nosso ponto de vista, a liderança da região está muito interessada em ter em mãos os recursos do FCO, sem ter que submeter-se aos trâmites e procedimentos administrativos adotados pelo Banco do Brasil durante o processo para a liberação de financiamentos para empreendimentos produtivos. Isto fica plenamente demonstrado na justificativa de apresentação do referido projeto onde, literalmente, diz-se: “Pretende-se com esta orientação que a utilização evitar que a utilização dos recursos do FCO funcione como mais uma linha de crédito do Banco do Brasil, por melhor administrada que seja.” Como já foi exposto em capítulo anterior os recursos

para o corrente ano, giram em torno dos R\$ 7,7 bilhões, para toda a região Centro-Oeste. Desta forma, compreende-se a “sede” que os Governadores demonstram ao reivindicar o controle destas verbas.

É relevante salientar que em audiência no Congresso da Comissão Especial – responsável pela análise do Projeto, realizada no dia 13/12/2004, com a presença de autoridades do governo e representantes de vários setores produtivos e de um representante da classe trabalhadora na pessoa de um membro da CUT, denominado “sindicalista Torquato”. Pelo que está relatado na ata desta reunião este sindicalista foi convidado a integrar a mesa responsável pela condução dos trabalhos. Salta a vista o fato de que durante toda a reunião, o tal sindicalista não manifesta a sua opinião e observação em nenhuma vez, apesar da palavra ser concedida para que os demais componentes fizessem seguidas intervenções todas autorizadas pelo presidente da mesa.

Desta forma, salvo ledο engano, não podemos aceitar o fato de que alguém que estaria representando a classe trabalhadora, como representante da CUT, não tenha nenhuma contribuição a dar ou reivindicação a fazer. Entendemos que isto exemplifica como a mão de obra trabalhadora é conceituada dentro da esfera governamental e do Congresso Nacional.

Neste sentido, o fato de que esta nova SUDECO está sendo erigida sobre as estruturas da atual Secretaria de Desenvolvimento do Centro-Oeste,

proponente do Plano Estratégico para o Centro-Oeste 2007-2020 demonstra, como na análise anterior do Plano, que esta nova Autarquia, dará prosseguimento nas prioridades políticas elencadas por este Plano e, como analisado anteriormente, apenas contribuirá para que os atuais empreendimentos recebam subsídios e financiamentos, não desencadeando, efetivamente, uma distribuição da riqueza regional, através de programas voltados para a redução do analfabetismo, aumento da qualidade da educação pública e para o atendimento das necessidades sociais da população urbana e rural.

Referências bibliográficas

CAMPOS, R. A experiência brasileira de planejamento. In: SIMONSEN, M. H. & CAMPOS, R. O. **A Nova Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

CASTRO, E. V. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”. In: **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GOTTDIENER, M. **A Produção Social do Espaço Urbano**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1993.

HOBBS, T. **Leviatã**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. Coleção Os Pensadores. 3. Ed. São Paulo; Abril Cultural, 1983.

LAHUERTA, M. **Em busca da formação social brasileira: marxismo e vida acadêmica.** Perspectivas, São Paulo, 28: 157-186, 2005.

LEROI-GOURHAN, A. **O Gesto e a Palavra.** Trad. Emanuel Godinho. Vol. 2. Edições 70. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

MUMFORD, L. **A Cidade na História.** Trad. Neil R. da Silva. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PALAZZO, J. T. **O Planejamento do Desenvolvimento Econômico – o caso brasileiro.** (Tese de Doutorado) Porto Alegre: Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis da UFRGS, 1977.

SANTOS, M. “A revanche do território”. In: **O País Distorcido.** São Paulo: Publifolha, 2002.

SMITH, N. **Uneven Development.** 2. Ed. Oxford (U.K.): Basil Blackwell, 1990.

MUSICALIZAÇÃO AFRO BRASILEIRA E INDIGENA

Carmen Lourdes de Oliveira

Introdução

A escola, ao analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada de aprendizes sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

Quando os primeiros europeus chegaram ao Brasil passaram a fazer registros dos indígenas que aqui viviam, por meio dos relatos dos anciões desse povo. Foi um processo que buscou manter o legado dos indígenas da América, chegando até nós pelos registros dos europeus. Por meio de documentos históricos, os autores Mota & Assis (2008, p. 20) relatam que antes dos europeus chegarem a terras brasileiras, já havia sido povoado por outros povos.

Desenvolvimento

O território hoje denominado Brasil vem sendo continuamente habitado por diferentes populações humanas há cerca de 11.500 anos, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos. As evidências da presença de população indígena estão por toda parte do território brasileiro. Podemos afirmar que as áreas em que não existe ocorrência de vestígios dessas populações ainda não foram devidamente pesquisados.

Nesse encontro entre a população do velho mundo (Europa) e a do novo mundo (Américas), inicia-se uma disputa, marcada por “[...] lutas, balizado não apenas por guerras intertribais, mas também pelas guerras de conquistas pelos brancos europeus” (MOTA & ASSIS, 2008, p. 30). Conforme Ribeiro (2005), os indígenas vislumbraram a chegada dos europeus e se tornaram reféns.

Os índios perceberam a chegada do europeu como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. Seria gente de seu deus sol, o criador – Maíra -, que vinham milagrosamente sobre as ondas do mar grosso.

Não havia como interpretar seus desígnios, tanto podiam ser ferozes como pacíficos, espoliadores ou dadores (RIBEIRO, 2005, p.42). Nos registros da história dos europeus em relação à população indígena na costa do Brasil, é marcada por violência praticada a

cada conquista realizada, mas também por acordos feitos por meio de alianças.

No Brasil, a escravidão é marcada principalmente pelo uso de escravos trazidos do continente africano, para o trabalho na lavoura – com destaque na atividade açucareira no Nordeste e na mineração. O trabalho escravo também era utilizado nos serviços domésticos – praticado pelas mulheres - e/ou urbanos. Os portugueses iniciaram suas atividades comerciais nos golfos do Benin e de Biafra, em especial a compra de escravos, que eram trocados por ouro na Costa da Mina, desde a segunda metade do século XV.

Os escravos eram vendidos, principalmente, pelos povos costeiros ijós e itsequis ou pelos ibos, igalas e iorubas, em geral cativos de guerras e criminosos (MATTOS, 2009, p.74). Os africanos escravizados no Brasil no período entre o século XVI ao XIX não trabalharam apenas nos engenhos de cana-de-açúcar. Foram várias as formas de trabalho do escravo no Brasil.

Trabalharam na mineração, na agropecuária, na cidade como prestadores de serviço (escravo de ganho, carpinteiros, barbeiros, sapateiros, alfaiates, ferreiros, marceneiros, entre outros). As mulheres também prestavam serviços como amas de leite, doceiras, vendedoras ambulantes, entre outros (TORRES, 2013).

Mas, por que a predileção pelos escravos africanos? Históriadores sustentam que a razão deve-se ao fato de que o tráfico internacional de escravos africanos tornou-se um negócio lucrativo na colônia, a tal ponto que a proibição da escravização dos índios foi uma estratégia da coroa para aquecer o negócio do tráfico de africanos. Outro motivo estava pautado nos hábitos da vida do índio, que estavam acostumados a fazer apenas o necessário para garantir sua subsistência. As noções de trabalho exaustivo impostas pelos europeus não funcionaram com a maioria dos nativos, que gastavam maior parte de sua energia e imaginação em rituais, guerras e celebrações. (TORRES, 2013, p. 43).

Na história do Brasil, essa força de trabalho foi marcada por dor, sofrimento e devastação do meio ambiente. O comércio de escravos era feito como se fosse mercadoria. Os saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles que eram fracos e velhos. Eram vendidos como animais, por isso os compradores observavam os dentes bons, as canelas finas, quadris estreitos e calcanhares altos. Era feita uma avaliação completamente racista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, no Artigo 26 apresenta a seguinte recomendação a respeito dos currículos do ensino fundamental e médio: “[...] devem ter uma base

nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 56).

É preciso, pois, o envolvimento de todos os que participam do ato educativo intencional na sua construção, com a perspectiva de atender, não só aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, mas principalmente ao compromisso com o direito de todos à educação. Olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas inúmeras variáveis e rotinas e fazer indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e suas possibilidades.

Considerações Finais

Ao ressaltar que a Lei nº 10.639/03 fez-se necessária para garantir a valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira e justifica-se pela necessidade comprovada de desigualdades sociais e históricas, que indicam adequações efetivas dessas ações em todo o sistema educacional. Em 10 de março de 2008, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 sofre a sua segunda alteração, por meio da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) que trata da inclusão da temática indígena.

Portanto, a partir daí passa a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, com os grupos étnicos que compõe a formação da sociedade nacional.

Referências bibliográficas

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020

_____. Lei nº 10639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2020

TORRES, Francielle Stano. Sociedade e meio ambiente. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Daniela Passos Pinto

A criança sempre foi considerada uma miniatura dos adultos, não sendo respeitada na sociedade em suas especificidades. Por volta do início do século XIX, começou a surgir o termo infância, que faria referência a um período especial da vida, com características e direitos próprios, passando a ser reconhecida como uma fase importante antes de se alcançar à vida adulta. A partir daí as concepções relativas à infância modificaram-se progressivamente, surgindo descobertas e teorias sobre o início do desenvolvimento humano e as especificidades desse universo que é a infância.

Hoje, já se sabe sobre a importância da infância desde a concepção do bebê que, mesmo antes de nascer, dentro do útero da mãe, já estabelece contato com o mundo externo através de movimentos. O movimento contribui para o desenvolvimento da criança, aprimorando os aspectos intelectual, emocional e motor. A partir de seu nascimento a criança passa a descobrir um novo mundo a sua volta, interagindo e desenvolvendo-se motora e cognitivamente. Dessa maneira seus movimentos vão

sendo gradativamente aperfeiçoados permitindo sua exploração e novas experiências.

Conforme a criança vai se desenvolvendo, cada pedacinho do seu corpo vai adquirindo autonomia, assumindo um significado, uma especificidade: a mão, o olho, o pé, a boca, o nariz, os braços, o tronco, relacionam-se com as funções: pegar, olhar, andar, comer, cheirar. (DERDYK, 1989, p.71).

A criança em seu processo de desenvolvimento descobre a cada dia novos prazeres e desafios. Isto lhe possibilita novas maneiras de se relacionar com o mundo, à medida que adquire domínio sobre seu próprio corpo, e sobre os movimentos que ele pode produzir vão conquistando também a condição de atuar com e sobre os objetos, percebendo que seus gestos podem produzir marcas. O exercício de desenhar tão característico das crianças se inicia exatamente na exploração de seus movimentos, sendo esta e outras descobertas tão importantes para aprendizagens futuras e para seu desenvolvimento motor: “Na criança, o desenho é antes de mais nada motor, a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente nesta gesticulação.” (MÈREDIEU, 2006, p.6).

As teorias de desenvolvimento são importantes para nos ajudar a entender como as crianças compreendem o mundo e como se dá o processo de aprendizagem, respeitando suas características únicas.

É importante salientar que a relação das idades cronológicas com as características dos estágios de desenvolvimento descritos por Jean Piaget (1987) e Henri Wallon (2007), nas possíveis fases ou períodos, são apenas referências, e não uma norma rígida, pois o início e o término de cada uma delas podem ser diferentes em cada indivíduo em função das suas características biológicas e dos estímulos recebidos durante seu crescimento. Estudiosos de várias épocas e várias correntes dedicaram um tempo especial em suas pesquisas a observações, registros de dados sobre as fases do desenvolvimento infantil, entre outros são destaque nesta pesquisa:

Jean Piaget (1896 – 1980):

Biólogo, psicólogo e filósofo suíço, foi um grande estudioso do campo da inteligência infantil. Observou seus filhos e desenvolveu estudos sobre a aprendizagem como um processo de reorganização cognitiva. Explicou através da psicologia, que o conhecimento se dá na interação entre o objeto e sujeito. A criança entra em contato com objetos ao seu redor desde que nasce, experimenta-os por meio de seus sentidos, usa-os de diversas formas, ampliando assim suas interações com o mundo e seu conhecimento. Este autor classifica o desenvolvimento intelectual/cognitivo das crianças em períodos ou estágios, que evoluem dos conceitos básicos para os complexos, sendo cada fase, pré-requisito para a

seguinte. Vejamos as características básicas dos períodos, citados por Piaget:

Período Sensório-motor

Corresponde ao período entre o nascimento e os dois anos de idade. É durante os primeiros anos de vida que a criança percebe o mundo e gradativamente atua nele. Neste período coordena as sensações vivenciadas junto com comportamentos motores. Sua inteligência trabalha através de suas percepções e de suas ações, sendo o contato com o meio direto, sem representação ou pensamento. A criança descobre o mundo através do deslocamento de seu próprio corpo. Este período é subdividido em seis subestágios:

1ª subestágio: Ocorre desde o nascimento até aproximadamente um mês de vida. Os reflexos inatos, ao serem exercitados, vão sendo controlados e coordenados pelos bebês. Exemplo: agarrar, quando a palma da mão é tocada.

2º subestágio: Ocorre entre um e quatro meses. Nesse subestágio, o bebê, depois de executar uma ação que provoca uma satisfação, passa a repetir essa mesma ação várias vezes, o que é chamado de reação circular. Durante esses primeiros meses de vida, o objeto de manipulação é o próprio corpo do bebê, sendo, portanto esse comportamento, chamado de reação circular primária. É nessa etapa que os bebês também começam a atentar para os sons, demonstrando capacidade de coordenar diferentes

tipos de informações sensoriais, como visão e audição, e a coordenar seu universo visual com o tátil.

3º subestágio: Ocorre entre quatro e oito meses. Nesse período as reações circulares passam a ser secundárias, ou seja, o foco da ação é externo ao bebê, como quando a criança descobre um brinquedo e o utiliza para brincar. Nessa fase os bebês dirigem sua atenção ao mundo externo, tanto aos objetos quanto para os resultados de suas ações. As reações circulares secundárias também são aplicadas às vocalizações, em que o bebê emite sons que são selecionados pelos pais, ao reforçarem a emissão dessas vocalizações.

4º subestágio: Ocorre entre oito e doze meses. Nessa fase, há um desenvolvimento na coordenação das reações circulares secundárias, o bebê possui maior controle sobre a manipulação dos objetos externos e seus movimentos, ou seja, tem intencionalidade em seus atos. As crianças então conseguem coordenar suas ações para conseguir algo que elas querem. É nesse período também, que a criança desenvolve a noção de permanência do objeto, procurando ativamente por objetos desaparecidos.

5º subestágio: Ocorre entre doze e dezoito meses. Nessa fase, surgem as reações circulares terciárias, em que as ações buscam obter resultados parecidos, ao contrário de apenas repetir movimentos que trouxeram satisfação. Há uma interação das reações primária e secundária, existindo então foco

nos objetos e no próprio corpo. Nesse período há o início do desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança desenvolve a capacidade de representar simbolicamente uma realidade mentalmente.

6º subestágio: Ocorre entre dezoito e vinte e quatro meses. Há um domínio da permanência do objeto. A capacidade de representar mentalmente objetos e ações na memória, principalmente através de símbolos, significa dizer que os bebês conseguem representar o mundo para si mesmo, envolvendo-se, portanto, em ações mentais reais. “[...] a intervenção das ‘representações’ nos mecanismos da presente fase implica a de um sexto e último tipo de significantes, o das imagens simbólicas”. (PIAGET, 1966, p.333). Esse subestágio é uma transição para o período pré-operatório da segunda infância. O ponto final do desenvolvimento sensório-motor é a capacidade de retratar o mundo mentalmente e pensar sobre ele sem ter de recorrer à tentativa e erro.

Período Pré-operatório

Corresponde ao período entre dois e sete anos. A criança já não depende unicamente de suas sensações e de seus movimentos. Sua atividade sensório-motora não é abandonada, mas sim se torna mais elaborada. A característica principal nesta fase é o surgimento da função simbólica, isto é, passa a ter a capacidade de criar imagens mentais na ausência de um objeto ou de uma ação.

É o período da fantasia, do faz de conta, comuns nas brincadeiras: um cabo de vassoura que vira um cavalo, uma cadeira empurrada transforma-se um trem, etc. O egocentrismo também é comum neste período, sendo que a criança considera-se o centro de tudo, seu pensamento está centrado nela mesmo.

A teoria de Piaget ainda classifica mais dois períodos do desenvolvimento: Período das Operações Concretas, que ocorre entre sete e onze ou doze anos, e Período das Operações Formais, que ocorre geralmente dos onze ou doze anos em diante.

Henri Wallon (1879-1962)

Foi um estudioso que se dedicou ao entendimento do psiquismo humano. Por isso seu interesse pelo desenvolvimento infantil, já que na infância se localiza a gênese da maior parte dos processos psíquicos. Foi, além de filósofo, psicólogo e psiquiatra infantil atendendo crianças com problemas.

Tendo por objeto a psicogênese da pessoa concreta, a teoria Walloniana se utilizada como instrumento para reflexão pedagógica, suscita uma prática que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis. (GALVÃO, 1995, P.97).

Galvão (1995) afirma que para Henri Wallon a emoção tem grande importância no desenvolvimento humano, e que em sua teoria, o desenvolvimento da personalidade se dá com a integração da afetividade e da inteligência procedendo em estágios, indicando que a transição entre esses diferentes estágios se dá pela alternância entre fases com ênfase nos aspectos emocionais e outras com ênfase cognitiva sendo:

Estágio Impulsivo-emocional

Corresponde ao primeiro ano de vida. A emoção é instrumento privilegiado de interação da criança com o meio em que vive. É a afetividade que vai orientar as primeiras reações do bebê. A exuberância de suas manifestações afetivas é proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. A importância da formação do eu para a criança e de sua consciência corporal, que se iniciam nesta fase sendo um longo processo pelo qual ela passa. Mesmo ainda imatura ela já começa a ter noção das partes de seu corpo e quando vê sua imagem refletida no espelho, inicialmente não se reconhece, aos poucos vai formando uma imagem conjunta do seu corpo e mais tarde entende que a imagem que vê refletida no espelho é do seu próprio corpo, ou seja, dela mesma.

Estágio sensório-motor e projetivo

Corresponde ao período entre um e três anos de idade. Surge o interesse pela exploração sensório-motora do mundo físico. Nesse estágio a criança

conquista a aquisição da marcha e da preensão, o que a possibilita uma maior autonomia para manipular objetos, interagindo com os mesmos e também a exploração dos espaços. Com o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, o ato mental projeta-se em atos motores, passando a existir, portanto, relações cognitivas com o meio. Segundo Edith Derdyk (1989) depois da aquisição da linguagem a relação da criança com o desenho se transforma. Quando nomeia, surgem novas ações que sugerem o aparecimento de novas figuras.

Estágio do Personalismo

Corresponde ao período dos três aos seis anos. É nesse período que ocorrerá a formação da personalidade do indivíduo. As interações sociais as quais a criança vivencia, são de extrema importância nesse estágio, pois vão propiciar a construção da consciência de si mesma. Nesse momento existe um retorno das relações de afetividade vividas por ela no seu primeiro ano de vida.

Estágio Categorical

Corresponde ao período dos seis anos em diante. Nesta fase ocorrem muitos avanços no plano da inteligência devido à existência de novos progressos intelectuais e o conhecimento e conquista do mundo exterior.

O desenvolvimento do grafismo Infantil

O desenho, assim como outras manifestações artísticas, faz parte do desenvolvimento de todas as crianças, por isso sua prática também evolui e desenvolve-se junto com a criança. A criança cresce e seu desenho acompanha seu crescimento, sofrendo modificações que são comuns em todas as crianças. Como vimos anteriormente com Piaget e Wallon, as interações da criança com o meio, acontecem desde seu nascimento e vão gradativamente evoluindo e, dependendo do ambiente em que se desenvolve, suas capacidades e habilidades são maiores ou menores. Quanto mais estímulos recebe, mais adquire possibilidades de desenvolver-se adequadamente. Assim também acontece com o desenho, geralmente presente nas práticas infantis desde muito cedo, quando começam seus primeiros rabiscos, passam por um processo de evolução e necessitam de incentivos, estímulos e valorização para então evoluírem e contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Estudiosos interessados no desenho das crianças documentaram esse desenvolvimento do grafismo infantil, em várias fases, que acontece de acordo com o crescimento da criança. Os autores afirmam que é difícil perceber onde uma etapa termina e a outra tem início, já que o desenvolvimento desse processo é contínuo. Também as diferenças individuais das crianças devem ser levadas em conta, isto é, nem todas passam de uma fase para outra na mesma época e da mesma forma. Mesmo existindo semelhanças nas características de cada fase, os diferentes autores dão

nomes diferentes para as fases ou períodos de evolução. Entre os autores que estudaram o desenho da criança e que instituíram suas fases, destaque nesta pesquisa as contribuições de Viktor Lowenfel e Georges Henry Luquet.

Viktor Lowenfeld (1903 – 1960):

Educador e psicólogo austríaco, ele publicou inúmeros artigos sobre arte-educação em que qualificava a arte como catalisadora da criatividade. Segundo ele a expressão gráfica do desenho acontece em fases conforme o desenvolvimento em cada idade. São elas:

Fase da Garatuja

Ocorre no período entre dois e quatro anos de idade e corresponde ao final do período Sensório Motor e o início do período Pré-operatório de Piaget e ao período Sensório Motor e Projetivo, e início do período do Personalismo de Wallon. O ato de garatujar é parte natural do desenvolvimento completo da criança, refletindo sua evolução fisiológica e psicológica. As garatuja correspondem aos primeiros rabiscos das crianças. Iniciam-se com traços desordenados que gradualmente vão ganhando formas reconhecíveis aos olhos dos adultos. Esses primeiros traços são possíveis, devido à aquisição da preensão, citada no período Sensório-motor e projetivo de Wallon, sendo possível à criança segurar o giz ou outro material para desenhar. Essas primeiras tentativas de desenho, tão

importantes na expressão infantil, devem ser valorizadas pois são essenciais para seu futuro crescimento, além de contribuir para a própria escolarização da criança.

Figura 1: Desenho realizado por aluno do Infantil I referente à fase das ‘garatujas desordenadas’ de Lowenfeld



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

“Esse primeiro rabisco é um importante passo no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que a conduzirá não só ao desenho e a pintura, mas também a palavra escrita.” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.115). Emilia Ferreiro, autora fundamental na transformação da visão do processo de alfabetização das crianças, em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1986), afirma que a aprendizagem da escrita

se dá pela construção de um sistema de representação, assim como o desenho, pois as letras são símbolos gráficos. Desde as primeiras reproduções gráficas das crianças, é possível notar nos traços, tentativas de desenho e escrita, ambas gradativamente se desenvolvem, durante a construção da aprendizagem da criança, letras e desenhos não só aparecem juntos, como no início são a mesma coisa, até que a mesma reconhece a função e diferença entre texto e imagem.

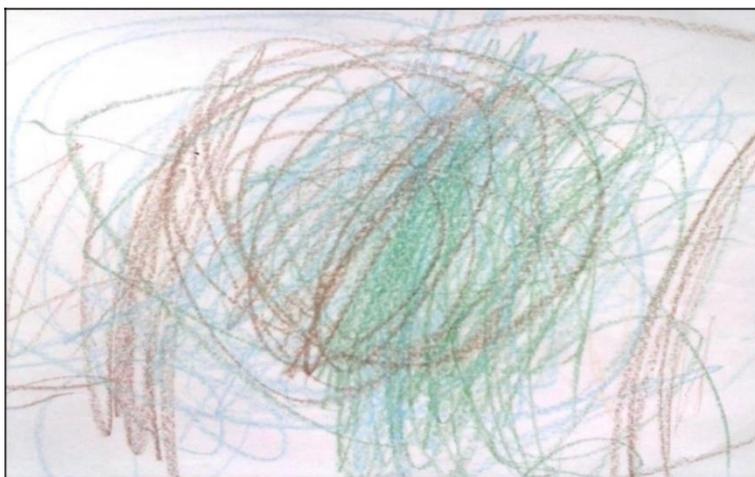
De acordo com Lowenfeld (1977) as garatujas classificam-se em três categorias principais: garatujas Desordenadas, Garatujas Controladas e Garatujas com atribuição de nomes.

Garatujas Desordenadas

Nesta fase os traços variam em comprimento e direção, embora possam repetir-se algumas vezes, quando traços mais amplos já que as crianças nesta fase ainda não desenvolveram um controle muscular perfeito. Várias são as formas de segurar o lápis ou outro material. Não possuindo um controle sobre seus movimentos, mexe os braços pra frente e pra trás, produzindo com prazer seus primeiros rabiscos, sem nenhuma tentativa de representação. Mesmo ainda não possuindo um controle visual sobre o que está produzindo, a criança garatuja com satisfação. Com o treino às vezes aparecem pequenos círculos sem intenção ou significado. É a simples exploração do movimento circular que faz com todo o braço, que nos

remete as reações circulares citadas por Piaget no Período Sensório Motor. Geralmente, todas as crianças começam pelos rabiscos, o que prova a importância dessa fase para as futuras formas de expressão gráfica da criança.

Figura 2: desenho realizado por aluno do Infantil I referente a fase das 'garatujas desordenadas' de Lowenfeld



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Garatujas Controladas

A característica principal nessa fase é que a criança descobre o controle visual sobre os traços que está fazendo enquanto desenha, adquirindo, portanto, uma maior coordenação entre seu desenvolvimento visual e motor. Essa nova e importante conquista, permite uma variedade maior de movimentos, possíveis trocas de cores, o preenchimento total do espaço da folha e maior

quantidade de movimentos repetidos, tornando as garatujas mais elaboradas.

Figura 3: Desenho realizado por aluno do infantil I referente à fase das 'garatujas controladas' de Lowenfeld



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Garatujas com Atribuição de Nomes

Nesta fase as crianças começam a dar nomes às suas garatujas, o que indica uma transformação em seu pensamento, que muda do sinestésico para o imaginativo. Os traços que desenhavam passam a ter um significado real para elas, ou seja, passam a relacionar seu grafismo ao mundo real, querem representar algo com seus traços, apesar de ser ainda difícil reconhecer o que nomeiam. Agora existe um aumento no tempo dedicado às suas produções e suas garatujas tornam-se mais diferenciadas. Também é comum nesta fase narrar o que está acontecendo enquanto desenha, e um mesmo traço pode ter várias denominações,

durante o desenho ou mesmo depois de concluído. É importante que nesta fase os adultos não queiram dar sua própria interpretação para os desenhos das crianças, pois essa caracterização do desenho deve partir naturalmente de quem está desenvolvendo seu pensamento e suas representações.

Talvez haja realmente perigo, se os pais e professores insistirem com a criança para que encontre algum nome ou alguma explicação para o que desenhou. Pelo contrário, os professores e os pais devem mostrar confiança e incentivar essa nova espécie de pensamento. (LOWENFELD; BRITAINN, 1977, p.126).

Figura 4: Desenho realizado por aluno do Infantil I referente a fase das ‘garatujas com atribuições de nomes’ de Lowenfeld



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Fase Pré-Esquemática

Ocorre no período entre quatro e sete anos de idade e corresponde ao período Pré-operatório de Piaget e ao Estágio do Personalismo de Wallon. Nessa fase a criança passa a criar conscientemente modelos que têm alguma relação com o mundo a sua volta. Seus traços ao contrário do acontece nas garatujas, passam a ser controlados, devido ao desenvolvimento da coordenação motora fina, e agora passam a ser relacionados com objetos visuais. Esses novos desenhos são importantes também para os professores, que passam a ter um registro do processo intelectual da criança assim como um registro de como ela está organizando suas relações com o meio. Neste período, também surgem às representações das fantasias, e daquilo que imagina dos objetos e do mundo a sua volta. É o surgimento da função simbólica, característica do período Pré-operatório de Piaget, que aparece nas brincadeiras e também nos desenhos.

Por volta dos quatro anos, mesmo sendo difícil reconhecer com exatidão o que as crianças querem representar em seus desenhos, já é possível observar algumas formas conhecidas. Aos cinco anos geralmente, nos traços é possível distinguir pessoas, casas ou árvores, e quando as crianças atingem seis ou sete anos, ou seja, no final dessa fase, seus desenhos possuem formas e temas claramente identificáveis.

Figura 5: Desenho realizado por aluno do Infantil II, referente ao final da fase (Seis anos) ‘pré-esquemática’ de Lowenfeld



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Segundo Lowenfeld (1977), o primeiro símbolo que aparece nas produções das crianças é a figura humana, que começa sendo representada por um círculo e por duas linhas verticais, indicando a cabeça e as pernas. Ao longo desse estágio a criança busca novos símbolos e a própria figura humana vai desenvolvendo-se ganhando novos traços, como os braços, por exemplo. É frequente que ao atingir os seis anos a criança consegue fazer o desenho mais organizado de uma pessoa. Nas figuras 6, 7 e 8 podemos ver, claramente, essa concepção do autor de como se dá o processo do desenvolvimento da figura humana nos desenhos, e a experimentação dos traços, desde as primeiras tentativas de representação, que se

desenvolveram gradualmente até conquistarem novas formas, retratando o reflexo do desenvolvimento individual da criança que os fez.

Figura 6: Desenho realizado por aluno do Infantil II em fevereiro do ano de 2013



Fonte: Escola Municipal de São Paulo

Figura 7: Desenho realizado por aluno do Infantil II em julho do ano de 2013



Fonte: Escola Municipal de São Paulo

Figura 8: Desenho realizado por aluno do Infantil II em novembro do ano de 2013



Fonte: Escola Municipal de São Paulo

Lowenfeld (1977), ainda define outras fases do grafismo: Fase Esquemática que ocorre no período entre sete a nove anos de idade; Idade da turma que ocorre no período entre nove e doze anos; Fase Pseudonaturalista, que ocorre no período entre doze e quatorze anos e Período da Decisão que ocorre entre quatorze e dezessete anos de idade. Todas são de extrema importância para o desenvolvimento humano e de suas capacidades artísticas, porém não cabe a esta pesquisa detalhá-las em suas características.

Georges Henry Luquet (1876 – 1965)

Filósofo e etnógrafo francês conhecido como o pioneiro no estudo do desenho infantil, ele partiu da

observação dos desenhos que sua filha Simone fazia para fundamentar suas pesquisas sobre o tema. Segundo ele toda criança desenha para se divertir e afirma em sua teoria que o repertório gráfico infantil está condicionado pelo meio onde a criança vive e que a intenção de desenhar está diretamente ligada a objetos reais e a associação de ideias. Ao comparar Luquet com Lowenfeld, vemos que no decorrer do desenvolvimento do grafismo, surgem muitas características semelhantes, porém destaco uma diferença existente entre as duas teorias, referente aos primeiros traços da criança, aqueles citados por Lowenfeld como garatujas desordenadas e controladas. Luquet os considera como um período antecessor ao início do desenvolvimento do grafismo infantil, denominando como período de rabiscção. Em sua teoria distingue quatro estágios para o desenho infantil, cabendo a esta pesquisa apenas os três primeiros:

Realismo Fortuito

Esse estágio inicia-se por volta dos dois anos de idade quando, segundo o autor, se dá o fim do período de rabiscos. Corresponde à Fase das Garatujas de Lowenfeld. A criança nesse estágio descobre uma relação entre os objetos e seu traçado surgem a intenção e o desejo consciente de desenhar alguma coisa, ou seja, ela deseja representar algo em seus desenhos, nomeando aquilo que desenha.

Figura 9: Desenho realizado por criança do Infantil I referente à fase do ‘realismo Fortuito’ de Luquet

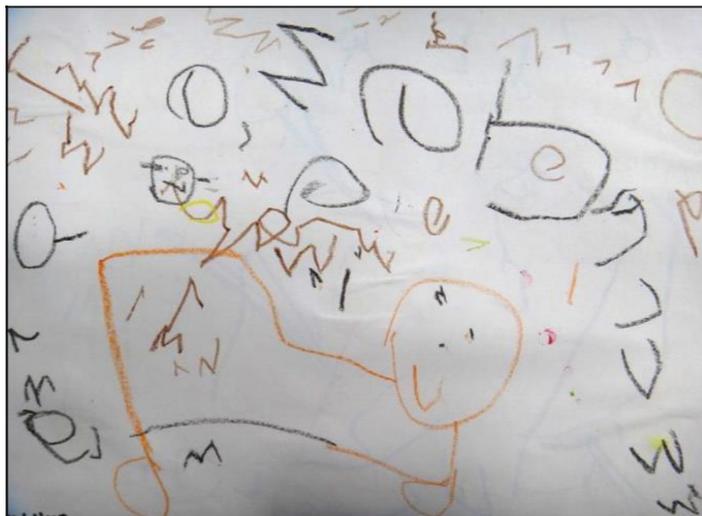


Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Realismo Fracassado

Essa fase começa geralmente entre três e quatro anos. A criança já entendeu a relação da forma e do objeto, por isso nesse estágio começa a fazer os desenhos com a intenção de reprodução fiel daquilo que quer representar. Preocupa-se em desenhar cada objeto que pretende representar de forma diferenciada, mas, por ainda não possuir desenvoltura nos movimentos, isso se torna difícil, fazendo com que suas tentativas sejam ora de fracassos, ora de sucessos.

Figura 10: Desenho realizado por aluno do Infantil I referente à fase do ‘realismo fracassado’ de Luquet



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Realismo intelectual

Essa fase começa aos quatro anos estendendo-se, geralmente, até os dez ou doze anos. Corresponde à Fase Pré-esquemática de Lowenfeld, porém para esse autor essa fase se dá até os sete anos e não doze como propõe Luquet. Esse estágio caracteriza-se principalmente pelo fato da criança desenhar aquilo que conhece dos objetos e não mais simplesmente o que vê. Nessa nova fase do desenvolvimento ela passa a representar o que vê, e também o que não está presente, exemplo: desenha castelos, dinossauros, foguetes, princesas, etc. É a função simbólica já citada

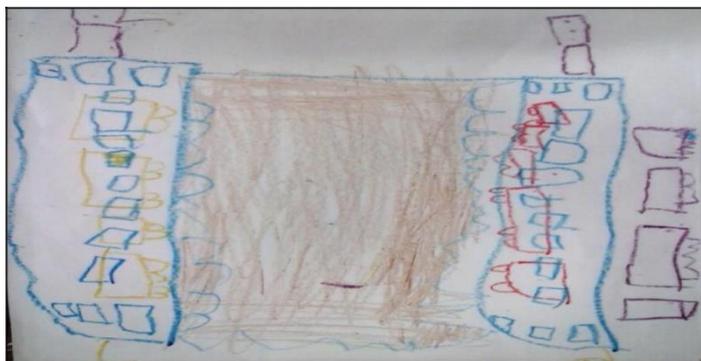
na teoria de Lowenfeld e Piaget. A criança também coordena os objetos no espaço do desenho, surgindo portanto novos recursos de representação, como o plano deitado e a transparência, como podemos observar nos desenhos das figuras 12 e 13.

Figura 11: Desenho realizado por aluno do Infantil II referente à fase do ‘realismo intelectual’ de Luquet

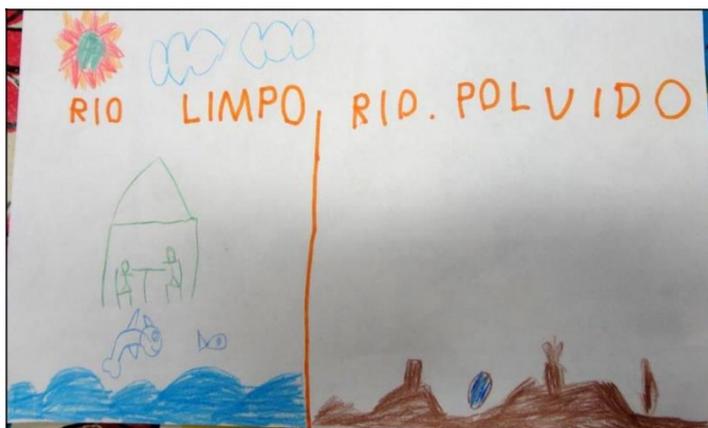


Fonte: Escola Municipal de Educação Infantil, 2013

Figura 12: Desenho realizado por aluno do Infantil I



Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Figura 13: desenho realizado por aluno do Infantil II

Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Na figura 12 a criança utilizou o recurso “plano deitado” para representar uma cidade. Na figura treze, a criança, desenhando uma casa, é possível identificar objetos e figuras humanas dentro dela, o que caracteriza o recurso da “transparência”.

Florence de Mèredieu, em o ‘Desenho Infantil’ (2006), faz uma crítica às fases de desenvolvimento colocadas por Luquet, pois segundo ele, além de colocar os rabiscos à margem do grafismo, o autor não deixa claro como se dá a passagem de uma fase para a outra e não explica o porquê acontece o empobrecimento do desenho quando a criança chega à fase do realismo, que acontece no período da adolescência. Mèredieu (2006) considera que o desenvolvimento do desenho em sucessivas fases,

não respeita as produções das crianças completamente, mas trata-as como um preparo para o desenho igual ao do adulto, já que é o que acontece quando se atinge a última fase da evolução gráfica.

Para compreendermos as fases de evolução do grafismo é necessário integrar as ideias de autores diferentes, pois é notável que elas se completam, ainda que tenham pequenas divergências, cada qual com sua contribuição que nos servem de referência para refletirmos sobre esse processo e poder entender melhor as produções das crianças. Mas o mais importante, quando pensamos em desenho infantil, é a sensibilidade e o respeito de quem os olha, independente do que a criança é capaz, ou de sua idade cronológica, ela desenhou com prazer, com intenção ou não, foi seu modo de se comunicar com o mundo a sua volta.

Toda criança, independente do ponto em que se encontra em seu desenvolvimento, deve ser considerada, acima de tudo, como um indivíduo. A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta. Uma criança expressa o seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras. (LOWENFELD; BRITAINN, 1977, p.21)

Figura 14: Desenho realizado por criança do Infantil II

Fonte: Escola Municipal de São Paulo, 2013

Considerar o desenvolvimento da criança e do grafismo é essencial para compreendê-la em suas especificidades enquanto está desenhando ou mesmo quando quer falar sobre seu desenho, contando histórias que surgiram no ato de desenhá-lo. E mais importante ainda é aceitar o desenho como atividade do imaginário, em que a criança faz para divertir-se, e que além da vontade de representação, está contida no desenho a necessidade de expressar seus desejos interiores, emoções e sentimentos. Por isso todos os desenhos, independente da fase em que a criança se encontra, fazem parte do seu processo criativo.

Referências bibliográficas

Brasil / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial

curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Carvalho, Alex Moreira. Aprendendo Metodologia Científica: Uma orientação para alunos de graduação/ Alex Moreira Carvalho... [et AL.] – São Paulo : O nome da Rosa, 2000.

Cox, Maureen. Desenho da Criança / Maureen Cox; Tradução Evandro Ferreira. – 3ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Derdyk, Edith. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. - São Paulo; Editora Scipione, 1989.

Ferreiro, Emilia; Ana Teberosk. Psicogênese da língua escrita; tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

Flavell, Jonh Hurley. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget; com um prefácio de Jean Piaget; tradução: Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Pioneira, 1975.

Galvão, Izabel. Henry Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil / Izabel Galvão. – 8ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lowenfeld, Brittain W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora; Tradução Alvaro Cabral. - São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

Mèredieu, Florence de. O desenho Infantil; tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11. Ed. – São Paulo; Cultrix, 2006.

Piaget, Jean. O Nascimento da inteligência da criança; tradução Álvaro Cabral. - 4ª Ed.- Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

São Paulo/ Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil – São Paulo: SME/DOT, 2007.

Stabile, Rosa Maria. A expressão artística na pré-escola: Por onde Começar?/ Rosa Maria Stabile. - São Paulo: FTD, 1988.

Wallon, Henri. A evolução psicológica da criança; com introdução de Émile jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA EM CASOS DE TRANSTORNO ATENCIONAL E DIFICULDADE DE APRENDIZADO

Debora Cristina Gonzalez

Introdução

O presente artigo busca discutir de que forma a Psicopedagogia pode contribuir em casos de Transtornos Atencionais (TDA) e Dificuldade de aprendizado, bem como quais as possíveis intervenções nesses casos. Esse tipo de estudo e reflexão se faz necessário no cenário atual, não apenas em relação à Educação e desenvolvimento das crianças brasileiras, mas num contexto mundial, visto que, estamos num mundo globalizado e tecnológico, em que toda essa gama de informações e estímulos tem sido tema de pesquisas para melhorar a capacidade de atenção das pessoas, até mesmo por que a atenção está na base de qualquer aprendizado.

A partir de pesquisa bibliográfica e dos estudos desenvolvidos no curso de Psicopedagogia, observou-se que algumas dificuldades de aprendizado podem estar intimamente ligadas a um Transtorno de Déficit de Atenção.

Observa-se que, atualmente, muitas escolas e pais não sabem como lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferentes dificuldades apresentadas por seus alunos e filhos, respectivamente.

A abordagem psicopedagógica entende o processo de aprendizagem como uma tomada de consciência sobre as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, vivenciando e valorizando atividades que ampliem e exercitem suas condições de aprender, por meio da evolução das suas capacidades cognitivas e afetivas, sendo essas fundamentais para sua saúde mental e para os cuidados com o próprio corpo, pois os indivíduos devem enfrentar e transpor desafios, assegurando assim o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e da autoestima.

Esse trabalho vai além de uma busca pessoal por conhecimento, está intimamente ligado à motivação de contribuir com informações e sugestões acerca das contribuições do trabalho Psicopedagógico no desenvolvimento de indivíduos com transtornos atencionais e dificuldades de aprendizado, que infelizmente tem sido uma crescente no cenário atual.

O principal objetivo desse trabalho é compreender como um atendimento psicopedagógico pode contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizado de indivíduos com Transtorno Atencional

e Dificuldade de Aprendizado de uma maneira saudável e eficaz.

Nesse sentido, esse estudo será desenvolvido para compreender a organização e a estruturação das modalidades de aprendizagem de cada um e como estas são essenciais para o desenvolvimento sadio e integral de indivíduos com esse transtorno e dificuldade de aprendizado, dando ênfase para a importância do trabalho atencional, base para qualquer aprendizagem, e pode ser desenvolvido por meio de atividades lúdicas durante intervenções psicopedagógicas.

E, pretende responder a seguinte questão central: De que forma a Psicopedagogia pode contribuir em casos de Transtornos Atencionais (TDA) e Dificuldade de aprendizado? Quais as possíveis intervenções nesses casos?

Metodologia da Pesquisa

As bases teóricas assumidas para o desenvolvimento dessa pesquisa serão as da Psicopedagogia, que tem o olhar ao indivíduo de forma integral e atua no processo de aprendizagem do mesmo; assim como as Dificuldades de Aprendizado e o Transtorno de Déficit de Atenção.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com revisão da literatura sobre a temática.

Breve Histórico e definição da Psicopedagogia

A Psicopedagogia surgiu da necessidade de conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o que acontecia com ela e determinar uma ação reeducadora. Para tanto, uniram-se os conhecimentos das áreas de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, tendo como primeiros registros os Centros Psicopedagógicos fundados na França, em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, que buscavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizado apesar de serem inteligentes (BOSSA, 2000).

Na década de 70, surgiram em Buenos Aires, os Centros de Saúde Mental, onde equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnóstico e tratamento, para tanto usam instrumentos como: provas de inteligência, provas de nível de pensamento; avaliação do nível pedagógico; avaliação perceptomotora; testes projetivos; testes psicomotores e hora do jogo psicopedagógico. Foi também na Argentina, que surgiram os primeiros cursos de Psicopedagogia.

No Brasil, a psicopedagogia chegou na década de 70, com influência da Argentina, porém sem fazer uso dos mesmos recursos, pois muitos instrumentos usados pelos psicopedagogos argentinos, aqui são de uso exclusivo de psicólogos. Nessa época a psicopedagogia tinha o objetivo de atender as

dificuldades de aprendizado que eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (BOSSA, 2000).

Segundo Visca, a Psicopedagogia foi inicialmente uma ação da Medicina e da Psicologia, tornando-se posteriormente um conhecimento independente e complementar, em que seu objeto de estudo trata-se do processo de aprendizagem e suas dificuldades (VISCA apud BOSSA, 2000).

Dessa forma, a psicopedagogia tem um caráter preventivo, quando se atua no âmbito escolar e familiar, a fim de entender cada fase do desenvolvimento global e estimular esse desenvolvimento adequadamente. É um caráter terapêutico na busca de identificar, analisar, planejar e intervir por meio das etapas de diagnóstico e tratamento.

De acordo com o Código de Ética dos Psicopedagogos (2011):

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos (Artigo 1º).

Fernández (2001) precursora dos estudos da Psicopedagogia na Argentina, entende que a

psicopedagogia também explica o problema de aprendizagem como sintoma, que intervêm de questões do inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido. A partir daí a autora, desenvolve o conceito de modalidade de aprendizagem, que é inerente a cada indivíduo, é a maneira que cada um tem de se aproximar e apropriar do conhecimento.

Segundo Fernández (1991) a modalidade de aprendizagem funciona como um modelo, em que cada um tem o seu, e vai desenvolvendo-o e aperfeiçoando-o a partir das experiências vividas e da tomada de consciência e compreensão dos caminhos usados por ele para aprender. Esse aprender está inserido no contexto amplo de aprendizagem, de cada situação da vida pessoal, escolar e profissional, ou seja, a modalidade é a mesma aplicada a cada tipo de aprendizagem a qual o indivíduo é submetido, desde o aprender a alimentar-se sozinho, até sua relação com o dinheiro e sexualidade.

Desta maneira a psicopedagogia olha para o sujeito em sua individualidade, mas integrado nos grupos a que pertence e busca encontrar sua peculiaridade como aprendente. O que lhe interessa são as diferenças que possibilitam compreender o indivíduo como único, apesar de poder estar inserido num determinado tipo de modalidade de aprendizagem.

No momento do diagnóstico, o psicopedagogo precisa ter seu foco em observar e começar a esclarecer os significados da modalidade de aprendizagem do aprendente. Para isso, é preciso observar a imagem de si mesmo do aprendente; o vínculo com o objeto do conhecimento; a história das aprendizagens; a maneira de jogar e a modalidade de aprendizagem familiar.

Aprender é então apropriar-se do conhecimento, a partir de uma elaboração objetivante e subjetivante de compreensão, ordenação, classificação, simbolização e ressignificação da realidade. Para tanto, fazemos uso das modalidades de aprendizagem que desenvolvemos numa construção pessoal a partir das nossas vivências e experiências, nos quatro níveis, que são: organismo; corpo; inteligência e desejo. Essa modalidade de aprendizagem opera como uma matriz que está em permanente reconstrução, podendo se transformar a partir de novas aprendizagens, porém ainda permanece como estrutural (FERNÁNDEZ, 1991).

Ao entendermos o que é aprender podemos tratar das dificuldades dessa aprendizagem e dos transtornos que podem estar relacionados, nesse trabalho especificamente trataremos do transtorno atencional.

Dificuldade de Aprendizado

Existem inúmeras definições para dificuldade de aprendizado, mas normalmente seu uso é atribuído a um indivíduo com incapacidades relacionadas com o insucesso escolar (CORREIA, 2011). Contudo, o termo dificuldade se caracteriza por ser um obstáculo, barreira ou impedimento, que em relação a aprendizagem serão responsáveis pela dificuldade ou impedimento no processo de aquisição do conhecimento (REBELO et al., 1995 apud CODEÇO, 2011).

Para Fonseca (1999 apud Vilar, 2010), a aprendizagem é resultado de uma integração psicomotora complexa, que tem início nos sistemas interoceptivos, ligados à organização tônico-emocional e continua nos sistemas proprioceptivos, como as emoções e o controle postural e por fim, nos exteroceptivos, que enquadram os símbolos e o desenvolvimento prático.

O National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD), que é um comitê composto por representantes das organizações mais importantes dos Estados Unidos da América envolvidos com os estudos das dificuldades de aprendizado, apresenta a seguinte definição:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses

transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, 1988, apud, GARCÍA, 1998, p.31 e 32).

Cruz (1999) observa que as dificuldades de aprendizado que implicam nas diversas linguagens e no rendimento acadêmico, não dependem da idade do indivíduo e pode ter sua causa tanto em alguma disfunção cerebral, como em uma alteração emocional ou ainda comportamental.

Segundo Fonseca (1998) as aprendizagens da leitura, escrita e cálculo são dependentes da evolução das possibilidades motoras, já que necessitam de certo nível de organização motora, de coordenação fina dos movimentos e da integração das experiências espaço-temporais. Sendo assim, se o desenvolvimento psicomotor for instável ou mal integrado a linguagem

corporal é mal aprendida, o que pode repercutir nas capacidades de atenção, processamento e planificação cognitiva, necessárias à aprendizagem.

Fonseca (1998) considera também que as dificuldades de aprendizagem da leitura podem ser fruto de aspectos exteriores ou interiores, os quais são inerentes ao indivíduo, implicando em desorganizações e bloqueios corporais, do espaço e do tempo, problemas oculomotores e de lateralização, funções que tem estreita ligação com a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, mas que também podem advir de dificuldades de percepção ou discriminação auditiva, de codificação, decodificação ou ainda rítmica.

Com relação à aprendizagem formal, Colello (2004) afirma que a conquista da escrita no processo de alfabetização se dá pelo aproveitamento de todo repertório linguístico, que ela vai chamar de “linguagem total”. O princípio dessa linguagem total

É a proposta de contemplar as diferentes linguagens entre elas a corporal; denominada pela autora como educação de corpo inteiro, ou seja, o aproveitamento de todos os recursos e dimensões da linguagem, bem como o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando também os aspectos motor e físico. Sendo assim, Colello (2004, p.15) afirma que:

Toda criança, ao ingressar na escola, dispõe não apenas da fala, mas de um arsenal de

comportamentos motores que, independentemente da sua dimensão funcional e prática, representa também uma face da própria linguagem. Isso porque o corpo, tal como as palavras, transmite forma de ser e de pensar, modos de se fazer presente no mundo e de interagir com os demais.

Nesse sentido, a autora apresenta que cercear a vivência e o aprendizado corporal, de movimento e expressão é como negar a própria cultura infantil e, provavelmente, terá consequências no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Enfatiza dizendo que o sucesso escolar, relaciona-se também em como a escola concebe as relações entre corpo e o projeto de alfabetização.

A educação pelo movimento oferece suporte a diferentes aspectos como os relacionados à atenção, a questões matemáticas, dentre outros. Em relação às dificuldades escolares globais originárias de aspectos afetivos, deve-se propor atividades que possibilitem a criança expressar sua espontaneidade em trabalhos em grupo para que assim suas dificuldades de comunicação, expressão e de timidez possam de alguma forma ser corrigidas. Já nas questões de leitura e escrita, há necessidade de determinar se as dificuldades seriam de ordem eletiva, social ou também afetiva.

Le Boulch acreditava que a família possui papel de extrema importância para a motivação da criança. Por outro lado, ela também poderá exercer um papel

de forma negativa caso pressione essa criança ou não valorize seu rendimento. Le Boulch (1988, p.33) afirma que os pré-requisitos para a leitura e escrita são psicomotores:

[...] a escrita é, antes de mais nada, um aprendizado motor [...] antes que a criança aprenda a ler, isto é, antes de sua entrada no curso preparatório, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar os problemas de disgrafia. [...] Este aprendizado motor exige o desempenho da função de interiorização.

[...] Percepção e representação mental do espaço na leitura e na escrita. [...] A boa visualização e a fixação das formas e, principalmente, a possibilidade de respeitar sua sucessão impõe o domínio, pelo menos implícito, de uma orientação fixa, da qual depende a ordem temporal tanto da decifração como da reprodução. O que acabamos de descrever como problema representa uma das principais causas de fracasso no aprendizado da leitura. As simples disgrafias, que podem ser vinculadas aos problemas de coordenação, representam entaves, mas raramente estão na origem de fracassos tão graves, já que não discutem a visualização das sequências gráficas. [...] Dominância lateral e

aprendizagem da leitura [...] A dificuldade de orientação e o problema de leitura não passam de dois sintomas ligados à mesma causa: a dislateralidade.

Nesse sentido, o sucesso escolar não deve ter como objetivo apenas a preparação para os exames e a preocupação com o aspecto intelectual, deve ser também o fruto de um trabalho psicomotor de qualidade.

Segundo Fonseca (2008) o processo de aprendizagem acontece a partir das experiências, das repetições dessas vivências motoras, para que o indivíduo passe de um estágio de dispraxia para um estágio de praxia, proporcionando um processo de maturação tônica. Sendo assim, o processo de aprendizagem acontece quando estão presentes determinadas integridades básicas, mas também quando são oferecidas oportunidades adequadas para a aprendizagem.

Se a atenção ou a concentração não são suficientes, a sanção ao corpo chega imediatamente: se produz o fracasso, o descontrole é instantâneo e maior ainda em aula, quando a criança toma consciência de seu déficit. Fugas inconscientes da atenção, pensamento superficial em excesso, impulsividade, levam pouco à pouco a uma menor organização mental. Fatores emotivos-afetivos dão ressonância ao fracasso e ao êxito (LOUREIRO, 2010, p.39).

Observamos a partir daí a importância da atenção para o efetivo processo de aprendizado e esse é um foco que o psicopedagogo não pode perder de vista, seja qual for o caso e em qualquer âmbito seja escolar ou clínico.

Transtorno do Déficit de Atenção

O Transtorno do Déficit de Atenção é uma disfunção neurológica no córtex pré-frontal. Segundo especialistas, quando uma pessoa que tem o transtorno tenta se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui, ao invés de aumentar, como ocorre nas pessoas que não tem o transtorno, isso ocorre devido a uma deficiência do neurotransmissor dopamina.

Esse transtorno pode vir acompanhando de comorbidades como hiperatividade, impulsividade, comportamento disruptivo, ansiedade, transtorno opositor desafiante ou de conduta, depressão e outros. Contudo, nesse estudo será abordado apenas o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) sem referência às comorbidades.

O diagnóstico do TDA é fundamentalmente clínico, baseado em critérios operacionais claros e bem definidos, por sistemas classificatórios como o DSM-IV e V (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) ou a CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde).

O DSM-V propõe a necessidade de pelo menos seis sintomas de desatenção para o diagnóstico de TDA, contudo o mais importante é levar em consideração o grau de prejuízo desses sintomas na vida do indivíduo, ou seja, o quanto isso interfere na vida dele.

O transtorno de déficit de atenção (TDA) tem alta prevalência em crianças e adolescentes e o processo de avaliação diagnóstica é abrangente, envolvendo necessariamente a coleta de dados com os pais, com a criança e com a escola.

O DSM-V sugere os seguintes critérios diagnósticos para o TDA: não presta atenção em detalhes e comete erros por puro descuido; mostra dificuldade para sustentar a atenção; parece não escutar quando lhe dirigem a palavra; não segue instruções e não completa deveres escolares, tarefas domésticas ou profissionais (não por causa de um comportamento de oposição ou por uma incapacidade de entender as instruções); tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; evita, antipatiza ou reluta se envolver em tarefas que vão exigir um esforço mental prolongado; perde objetos necessários para suas tarefas e atividades; facilmente se distrai por estímulos alheios à sua tarefa; e mostra esquecimento nas atividades diárias. Contudo, esses critérios precisam ser frequentes e constantes, não acontecer de vez em quando.

Os critérios diagnósticos do DSM-V ou da CID-10 precisam ser complementados por outras Avaliações, como: encaminhamento de escalas objetivas para a escola (Escala de Conners); Avaliação Neurológica (para excluir patologias neurológicas); e testagem psicológica (WISC-III - Wechsler Intelligence Scale for Children; Wisconsin Cart-Sorting Test ou STROOP Test).

O tratamento do TDA envolve uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais (família, escola, psicoterapia) e psicofarmacológicas, associado à Intervenções Psicopedagógica, Psicomotora e/ou Psicológica. As intervenções psicossociais devem ter caráter educacional, fornecer ao paciente e à família informações claras e precisas a respeito do transtorno, bem como permitir que eles conheçam as melhores estratégias para o auxílio de seus filhos na organização e no planejamento das atividades (LOUREIRO, 2010)

Loureiro (2010) complementa que às intervenções escolares precisam ter como foco o desempenho escolar, rotinas diárias e ambiente escolar previsível, as tarefas não devem ser demasiadamente longas e necessitam ser explicadas passo a passo. É importante que o aluno com TDA receba o máximo possível de atendimento individualizado.

Com relação aos psicofarmacológicos, o mais utilizado no Brasil é o metilfenidato. Existem ainda

muitas discussões a respeito da medicação, porém é a que vem surtindo maior efeito nos pacientes brasileiros. Contudo, precisa estar associada a outras intervenções e orientações, pois a medicação sem a organização da vida da criança e de outros atendimentos que ela tenha necessidade, não resolverá o problema. O tempo de uso da medicação varia de acordo com cada paciente, a indicação para a suspensão ocorrer quando o paciente apresenta um período de aproximadamente um ano sem apresentar os sintomas, ou quando há melhora importante dos mesmos. Então, suspende-se a medicação para a avaliação da necessidade de continuidade de uso ou não da mesma (GOMES, 2010).

Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção são rotuladas e discriminadas como muitas outras com outro tipo de transtorno, dificuldade, síndrome, etc. E sendo assim, a maioria apresenta baixa autoestima, sensação de impotência, incapacidade e fracasso, então é muito importante trabalhar a autoestima, valorizando e fortalecendo o que elas têm de positivo, ou seja, é importante partir sempre daquilo que elas sabem e gostam de fazer.

É importante conversar com a criança, pois muitas vezes ela é quem dá dicas valiosas, da maneira que pode ser ajudada. A emoção está intimamente envolvida no ato de aprender e essas crianças precisam de ajuda extra para encontrarem prazer em fazer.

Intervenção Psicopedagógica

A atenção é imprescindível para o funcionamento dos processos cognitivos e para a memória, para tanto é necessário ajudar crianças que têm dificuldade atencional a se estruturar internamente e se organizar (CARRERA, 2013).

Sendo assim, algumas estratégias e intervenções Psicopedagógicas se fazem necessárias para crianças com Dificuldades de Aprendizado e Atencionais, bem como servem como base de estruturação da atenção em termos de prevenção para crianças que não apresentam tais dificuldades.

É importante que a intervenção psicopedagógica tenha o objetivo de promover o desenvolvimento do processo de aprendizagem do indivíduo levando em consideração sua modalidade de aprendizagem e sua estruturação psicomotora (atenção; tonicidade; equilíbrio; ritmo; lateralidade; noção de corpo; estruturação espaço-temporal e praxias global e fina), pois a harmonia e equilíbrio no desenvolvimento do indivíduo são determinantes para sua organização e aprendizado. E as questões psicoafetivas devem permear todos os momentos de intervenção, favorecendo o estabelecimento do vínculo terapêutico e otimizando as aprendizagens (FONSECA, 2008).

Segundo Carrera (2013, p.270), “as crianças com dificuldades de atenção costumam ser pouco

observadoras e têm dificuldades para interpretar regras sociais. É necessário em primeiro lugar ajuda-las a se auto-observar”. Nesse sentido, fazer perguntas sobre atividades que estão realizando ou que fizeram antes, bem como, falar sobre como se sentem, ajudam a perceber o que acontece consigo e no ambiente a sua volta. Deve-se ainda ajudar a criança a planejar seu tempo, desenvolvendo uma rotina com horários bem claros e definidos, estratégia essa que auxilia no desenvolvimento de habilidades organizacionais, temporais e espaciais. No início a supervisão da criança deve ser mais efetiva até que aos poucos ela possa tornar-se autônoma. Esse tipo de intervenção traz segurança para a criança e a ajuda a interiorizar e respeitar limites.

As instruções de atividades e tarefas sejam elas em casa, na escola ou no consultório, devem ser claras e se possível de forma verbal e escrita, o adulto deve ter certeza de que a criança entendeu o que deve ser feito e para isso, é preciso solicitar que ela repita a instrução ou explique o que entendeu, isso também auxilia esse registro na memória. É importante começar com instruções simples, com poucos passos e aos poucos ir ampliando e dificultando, sempre tendo o cuidado de não fazer exigências além das capacidades de resposta da criança, para não frustrá-la ou desmotivá-la (CARRERA, 2013).

Carrera (2013) ainda acredita no trabalho com sequências lógicas, mantendo um fio condutor do

assunto, para que a criança não se perca e sempre que for mudar de assunto ou atividade oferecer as informações necessárias para que ela encerre o que estava fazendo e se organize para o que virá, isso a manterá mais concentrada, envolvida e evita ansiedade e frustrações.

Contudo, o mais importante é aproveitar a capacidade de brincar das crianças, trabalhar com jogos e brincadeiras promovem um desenvolvimento mais rápido prazeroso e divertido. Alguns jogos vistos na disciplina de Diagnósticos em Psicopedagogia trabalham muito bem para desenvolver a atenção, como o Jogo Cara a Cara, Gênio, jogos com baralho: tapão, uno, memória, etc. Vivências corporais, brincadeiras ritmadas, cantadas e desafios são muito atrativos e promovem uma consciência de si e do espaço em que vivem, possibilitando grande desenvolvimento de habilidades e capacidades das crianças

Valorizar e fazer a criança perceber suas conquistas também é uma excelente ferramenta de manutenção do interesse dela por continuar se aperfeiçoando.

Conclusão

A Psicopedagogia é uma ciência que entende o indivíduo como um ser humano, integral e inseparável, observando e trabalhando esse indivíduo na sua totalidade, unidade e compreendendo sua modalidade

de aprendizagem, pois cada ser é único e possui necessidades particulares. Entender e respeitar o desenvolvimento psicomotor são importantes na prevenção e intervenção de problemas da aprendizagem.

Com os estudos desenvolvidos e fundamentados nesse trabalho, bem como com minha vivência de sala de aula e clínica psicomotora é possível concluir que a relação afetiva, a partir do estabelecimento do vínculo terapêutico ou professor-aluno é um ponto facilitador no processo de intervenção com crianças com dificuldade de aprendizado e transtorno atencional, mostrando-se relevante também no processo de intervenção psicopedagógica. Além disso, utilizar a ludicidade a partir de jogos e brincadeiras do universo da criança, como proposta psicopedagógica, contribui no processo de aprendizado e estruturação da atenção facilitando o desenvolvimento integral do indivíduo e por consequência minimizando as dificuldades de aprendizado.

A presente pesquisa mostra-se significativa, pois demonstra que é possível a partir de um trabalho psicopedagógico bem fundamentado, planejado e organizado para as especificidades de cada indivíduo, contribuir no processo de aprendizado de crianças com Transtorno Atencional, abrindo a possibilidade para novos debates e para o aprofundamento de aspectos aqui apresentados.

Referências bibliográficas

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CARRERA, G. (org.). **Dificuldades de Aprendizagem.** Petrópolis: Cultural, 2013.

CID – 10. Disponível em: <http://www.cid10.com.br>. Acesso em: 05/09/2015.

CODEÇO, A. I. M. **A importância da Intervenção Psicomotora em crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura.** 2010. 26 f. Dissertação (Reabilitação Psicomotora) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2010. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CÓDIGO DE ÉTICA da ABPp. Reformulado pelo Conselho da ABPp, gestão 2011/2013 e aprovado em Assembleia Geral em 5/11/2011. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/codigo-de-etica-do-psicopedagogo>. Acesso em: 27/10/2015.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos.** Porto Editora, Porto, 1999.

DSM – V. Disponível em:
<http://pt.scribd.com/doc/248320024/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf#scribd>. Acesso em: 05/09/2015.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Lichtenstein, Diana Myriam (trad.); Marco, Liana Di (trad.); Corso, Mário (trad.). 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995b.

_____. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMES, M. **Apostila de Neurologia**. São Paulo: ISPE-GAE, 2010.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LOUREIRO, M.B. **Psicomotricidade.** São Paulo: ISPE-GAE, 2010.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VILAR, C.E.C. **Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade:** estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem acadêmicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem. 2010. 69 f. Dissertação (Reabilitação Psicomotora) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2010.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

_____. **Psicopedagogia: novas contribuições;** organização e tradução Andréa Morais, Maria Isabel Guimarães – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Edições 70, 1968.

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Douglas Antonio dos Reis

Resumo

Quando realizamos brincadeiras em grupos, as crianças se envolvem com situações imaginárias e assim acabam exercendo papéis que são diversos à sua realidade, mas, estarão submetidas a regras de comportamento e de atitude. O brincar traz mudanças significativas para a educação, o brincar transforma o espaço escolar em um espaço dinâmico colaborando com o desenvolvimento do aluno, transformando a escola num local mais agradável, permitindo que a criança alcance o sucesso dentro da sala de aula. O brincar parece um ato simples, porém faz com que a criança desenvolva várias habilidades, como coordenação motora, habilidades visuais e auditivas, além de estarem exercitando o corpo e a mente. O objetivo desse trabalho é discutir a importância de brincar na educação infantil, pois as brincadeiras têm uma grande importância na aprendizagem da criança na educação infantil, criando um vínculo com o aluno e quebrando as barreiras que possam existir para a aceitação do aprendizado, além de auxiliar o professor a reconhecer nas crianças suas necessidades e as percepções do mundo que as rodeiam. Para que esse

estudo ocorresse estudamos autores como: FORTUNO (2003); KISHIMOTO (2001); PASQUALI (2011); VYGOTSKY (1994), entre outros.

Palavras-chave: Crianças; Brincadeiras; Educador; Aprendizado.

Introdução

Há algum tempo a educação vem passando por mudanças significativas em relação ao ensino aprendizagem. O brincar vem se destacando como essencial para o desenvolvimento e o aprendizado da criança. As brincadeiras possibilitam a reflexão das crianças sobre o mundo, imprimindo suas ideias, desenvolvendo sua linguagem, os conhecimentos que têm sobre si mesmas e outra pessoa, o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ ou conhecidos.

Sem as brincadeiras o processo de ensino-aprendizagem da criança seria algo maçante e sem interesse. Dessa forma é necessário que a construção se faça a partir do jogo, da imaginação, do conhecimento do corpo.

Vygotsky (1994) diz que é importante para o desenvolvimento da criança que ela possa criar, imaginar, falar e isso ajuda o adulto a descobrir o quanto aquela criança já sabe e o quanto precisa aprender. A realidade é que alguns pais e professores ainda não entendem o quanto a brincadeira é importante no desenvolvimento da criança, acreditando que elas devem ficar dentro da sala de

aula realizando atividades em folhas com conteúdos típicos do ensino fundamental, sem ter o direito de expressar o que sentem.

O ato de brincar nos faz criar sistemas de ações e estratégias para explicar e compreender melhor o mundo e a vida. Brincando a criança assimila conceitos de forma mais divertida, fazendo com que permaneçam por muito mais tempo em sua memória.

Sendo assim, este estudo tem o objetivo de mostrar a importância do brincar para a criança na educação infantil e mostrar que a brincadeira torna o espaço agradável, de forma a permitir que o educador alcance sucesso em sala de aula e assim o ato de brincar cria vínculo com a criança e quebra as barreiras que possam existir para a aceitação desse novo espaço de aprendizagem.

O brincar

Brincar é nato do comportamento das crianças. Quando brincam, elas dão asas à sua imaginação, criando uma história, aumentando o repertório de memórias e sensações boas. Uma situação, proporcionando, a si mesma, um estímulo para essa ação. Tudo que a rodeia pode ser motivo de estímulo a essa imaginação, a essa vontade de explorar a brincadeira.

Para Kishimoto:

O brincar infantil não é apenas uma brincadeira superficial desprezível, pois

no verdadeiro e profundo brincar, acordam e avivam forças da fantasia, que, por sua vez, chegam a ter uma ação plasmadora sobre o cérebro” (KISHIMOTO, 2001, p.52).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL-RCNEI, 1998, p. 21).

Para Drumond:

Brincar com criança não é perder tempo, ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação homem. (DRUMOND apud ABBR1, 2014, p. 01).

Assim, ao brincar, a criança assume papéis significativos, seja ela o personagem principal ou não. Um exemplo disso é quando a criança brinca de casinha ou de escolinha, escolhe o papel que mais lhe agrada e é nessa escolha que ela deixa transparecer seus sentimentos, suas aprendizagens e relações sociais.

De acordo com Vygotsky (1994) esse faz de conta das brincadeiras ajuda a criança a resolver conflitos internos, levando em conta que a mesma elabora hipóteses e cria soluções para situações que, na vida real, não saberia resolver sozinha. Com isso ela acaba moldando sua personalidade, pois, pode tomar decisões que, muitas vezes, diferem-se das decisões tomadas pelos adultos.

Vygotsky diz que:

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foi vista somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brincado (VYGOTSKY, 1994 p.41).

Assim, fica evidente que na vivência da brincadeira a criança mesmo sem estar consciente disso, interage com problemas e soluções. Os problemas muitas vezes vêm acompanhados da própria convivência que a criança traz de casa e que não são resolvidos em seu lar, às vezes lhe proporcionando angústia ou desconforto.

O documento RCNEI (1998), enfatiza que:

Na brincadeira, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de uma colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentas. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL-RCNEI, 1998 p.28).

Frente ao exposto, percebe-se que o ato de brincar é essencial na vida das crianças, pois, influencia positivamente o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Para Kishimoto:

[...] quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois, sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. (KISHIMOTO, 2001, p.59).

Oliveira acrescenta:

Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois, de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas. (OLIVEIRA, 1995, p.57).

Desta maneira, é fundamental o ato de brincar na Educação Infantil, pois, além de dar prazer, a criança aprende a conviver melhor, e a interagir no mundo.

Aprendizagem

A aprendizagem está relacionada com a troca de significações a partir de linguagens diversas, uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros infantis e adultos, no contexto educativo.

Dessa forma que a criança tem voz própria e deve ser ouvida, pois tem conhecimento, tem cultura e tem uma identidade pessoal de acordo com a sua experiência vivida até no momento.

Segundo Coria-Sabini e Lucena (2004) a aprendizagem em um sentido bem amplo pode ser considerável como adquirir habilidades, hábitos, preferências, ou seja, adquirir desempenhos às respostas aos desafios ambientais. Fica claro que a capacidade que o ser tem em aprender, traduz a aprendizagem. É um aprender necessário para a adaptação de todo o ser vivo no mundo, o processo de aprendizagem é essencial para o estudo comportamental de qualquer ser.

Desta forma, segundo pesquisas de Vygotsky (1984) e Wallon (1990) apud Campo (1987) os desenvolvimentos infantis apontam que as crianças nascem com condições para interagir com parceiros mais experientes como seus pais, outros familiares, os educadores, outras crianças mais velhas que apresentam novas formas de se relacionar com o mundo para compreendê-lo e transformá-lo. Portanto, pode-se dizer que ao estimular uma criança durante a infância ela poderá ter grandes chances para desenvolver a sua inteligência e conseqüentemente saber lidar com situações emergentes na sua vida escolar ou familiar.

Para Jean Piaget (1972) apud Campos (1987) a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento

dos processos internos e a interação do ser com outros seres. Os ambientes que estes seres estão vivendo influenciam nas internalizações das atividades cognitivas de modo que gera o desenvolvimento, esse desenvolvimento cognitivo só pode ocorrer através do processo de aprendizagem.

Existem vários fatores levantados por Piaget (1972) apud Kishimoto (2001) para que aconteça a aprendizagem que é construída internamente, depende do nível de desenvolvimento de cada indivíduo, é um processo de organização e reorganização cognitiva, os conflitos cognitivos são importantes para seu desenvolvimento, à interação.

Para Piaget (1975) apud Coria-Sabini e Lucena (2004) o indivíduo não é passivo diante as influências do meio, ele procura adaptar-se a elas como uma atividade organizadora. Os estímulos são interpretados por ele, assim antes que o indivíduo mande a respostas, ele a percebe, interpreta e faz intervenções se necessário para sua qualificação. O indivíduo recebe uma informação interpreta de acordo com o que entendeu e depois transmite uma resposta de acordo com o que aprende.

Ele rejeita a ideia de que o estímulo e a resposta seja por associação Ele acredita que a aprendizagem é um processo adaptativo se desenvolvendo com o tempo, em função das respostas do sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais.

Assim, o desenvolvimento se dá através da aprendizagem como afirma Piaget Inhelder apud Coria-Sabini e Lucena (2004, p. 15):

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções; cada uma das quais prolonga a anterior reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassa-/a em seguida, cada vez mais amplamente... Essa integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz á construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios e em subperíodos ou sub estádios. (CORIA-SABINI, 2004 p.15)

Piaget (1975) diz que o desenvolvimento do indivíduo acontece através do que ele já aprendeu, seria a soma de todas as suas aprendizagens. Assim, pode-se concluir que de acordo com o autor Piaget, o processo de aprendizagem envolve a assimilação e a acomodação. Na medida em que participamos ativamente dos acontecimentos, assimilamos mentalmente as informações sobre o ambiente físico e social e transformamos o conhecimento adquirido em formas de agir sobre o meio.

Para Vygotsky (1984) *apud* Oliveira (1997) a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento de cada um, acredita que a aprendizagem desperta o desenvolvimento psicológico.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencentes à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar e processos internos de desenvolvimento que, não fosse do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (VYGOTSKY, 1984 *apud* OLIVEIRA, 1997 p.56)

A aprendizagem é considerável um processo puramente externo que avança à medida que o desenvolvimento da criança cria condições para a absorção de novos estímulos com maior complexidade. O processo de aprendizagem se reduz, à aquisição de respostas que vão substituindo as respostas inatas e que se tornam cada vez mais complexas a medida que o desenvolvimento da criança avança.

Para Vygotsky (1974) *apud* Coria-Sabini e Lucena (2004) a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde primeiro dia de vida da criança:

O aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1974 *apud* CORIA-SABINI e LUCENA, 2004 p. 23)

Para a criança ou o adulto aprender é necessário atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada um. A zona de desenvolvimento proximal significa a distância do desenvolvimento real, ou seja, o processo de aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal é o percurso de desenvolvimento para o indivíduo aprender, para isso acontecer devemos fazer as interferências necessárias dentro do que o indivíduo já sabe e o que ele ainda precisa aprender. E a distância entre o nível atual de desenvolvimento e o nível que se pretende alcançar com novas experiências com problemas e suas resoluções.

As interferências devem ser de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, ou seja, deve atingir a zona de desenvolvimento proximal, pois só assim se alcança o aprendizado. Por exemplo, ensinar um bebe a amarrar o sapato esta muito longe de atingir a zona de desenvolvimento proximal, seria mais conveniente ensinar a engatinhar por exemplo.

Vygotsky (1984) *apud* Wajskop (2001) diz que há dois níveis de desenvolvimento proximal, um refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual, são as soluções de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente e o nível potencial de

desenvolvimento é através das soluções de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

Para ele segundo Wajskop (2001) a aprendizagem confira-se no desenvolvimento das funções superiores através da internalização e apropriação dos signos e instrumentos no contexto da interação. A aprendizagem no ser humano é um processo de mediação da vida intelectual daqueles que tem ais convivência.

O brincar e a aprendizagem

A brincadeira passou a ser valorizada no espaço da educação depois do fim dos tempos romântico, porque era considerada como recreação ou uma fuga e a imagem da infância não aceitavam os comportamentos infantis, espontâneos com algum significado (LIMA, 2003).

A valorização da brincadeira na infância apoia-se de que a criança é natural, verdadeira e que o seu brincar está desligado de qualquer contexto social e da razão. A brincadeira é uma atividade de todo o ser humano na qual a criança é introduzida constituindo-se em criar e assimilar as experiências socioculturais dos adultos.

Uma definição de brincadeira que nos faz cria um vínculo com as funções pedagógicas da escola e que é uma atividade social especifica e fundamental para garantir a interação e construção do

conhecimento. Na situação da brincadeira podem-se colocar desafios e questões que estão além do comportamento diário da criança, levando-as a compreender problemas que são propostos por outras pessoas e em qual realidade ela interage.

Ao mesmo tempo ela desenvolve a imaginação, linguagem oral, constroem relações reais entre elas e elaboram regras de convivência e de organização. A Educação Infantil é a fase das brincadeiras, é o momento em que as crianças estão descobrindo o mundo, criando, experimentando.

De acordo com Macedo (2004 p.17) ao discutir a importância da brincadeira na escola, coloca que esta pode ser considerada uma experiência fundamental ao indivíduo, pois possibilita maior intimidade com o conhecimento, construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatórios integrados “a brincadeira tem um sentido espiritual, filosófico, cognitivo, cultural, simbólico e operatório”.

Por isto, a importância da Educação Infantil, pois, com seus mecanismos, suas ferramentas e suas estratégias pedagógicas visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que levam a criança a agir com espontaneidade, estimulando novas descobertas.

A criança, portanto, tende explorar o mundo que a cerca e tirar dele

informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporciona-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo. (ARANÃO, 2004, p. 16 apud PASQUALI *et al.*, 2011)

Rabioglio defende a brincadeira como um recurso a serviço do processo de ensino-aprendizagem, dessa forma:

[...] não basta brincar, é preciso haver um projeto pedagógico que considere a introdução da brincadeira na classe, até sua realização, análise e avaliação. (RABIOGLIO, 1995, p. 75).

Dessa forma, fica claro que a brincadeiras precisam ocupar seu lugar no processo de ensino-aprendizagem para que não fiquem tão largadas dispensando o educador, dando margem à práticas educativas espontâneas que sacralizam o ato de brincar, nem tão dirigidas que deixe de ser brincadeira (RAMOS apud FORTUNA, 2004). O educador deve desempenhar o seu papel em relação ao brincar na

Educação Infantil e é imprescindível que saiba como fazer isso.

Para Wajskop:

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada: meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância; maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem (WAJSKOP, 2001 p.47).

Desta forma, pode-se concluir que a ação do educador sobre o brincar infantil não é apenas a simples oferta de brinquedos. O educar infantil precisa realizar um trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observando as crianças brincando e fazer isso à ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Assim, pode-se dizer que na Educação infantil é preciso de algo a mais, algo que seja prazeroso, envolvente. Por isto o lúdico é indispensável no ambiente escolar.

[...] prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. E este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade:

afetiva, motora e cognitiva. [...]. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23 apud FELTRIN, 2010).

Conforme exposto no decorrer desta seção que cada fase tem sua característica e objetivos a serem alcançados. E na educação infantil o aprendizado se dá também através das brincadeiras, sendo estas pautadas em fundamentos teóricos e em uma metodologia adequada para cada faixa etária. Por isto a participação do professor neste ambiente lúdico é imprescindível, sendo um mediado e incentivador das brincadeiras.

Considerações finais

No decorrer deste estudo podemos ver que o brincar envolve inúmeros aspectos de desenvolvimento do educando, sendo ele físico, afetivo, cognitivo e social. Dessa forma é fundamental que a escola, pais e professores estejam comprometidos com a educação.

As escolas devem proporcionar espaços harmoniosos que atendam a ludicidade necessária a cada faixa de idade da Educação Infantil. O objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, entende-se que ela seja a base para as demais etapas do processo educacional, e que toda a proposta pedagógica deve estar direcionada às

experiências e às vivências do educando, viabilizando assim a formação do indivíduo.

Como foi apresentado nesta pesquisa o brincar é coisa séria, sendo assim é fundamental o papel do professor como mediador deste processo ensino-aprendizagem. Um verdadeiro professor mediador precisa ter competência acadêmica quanto à psicologia do desenvolvimento humano, conhecer diferentes metodologias didáticas, ser um incansável pesquisador para estar criando, inovando e contextualizando com a atualidade.

O educador deve estar comprometido com os princípios éticos, políticos e estéticos da educação. As atividades pedagógicas precisam ter fundamentos e objetivos a serem alcançados. O brincar livre e o brincar dirigido contribuem para o aprendizado.

A criança até mesmo em uma atividade livre está aprendendo a criar, montar, desmontar, encaixar, etc., e esse é o momento em que o educador precisa estar atento, observar e fazer anotações se for preciso, porque dentro da atividade livre é possível identificar a criança mais tímida, a líder, a que tem dificuldades de se socializar, e outros.

Não basta apenas deixar as crianças brincarem, é importante que em alguns momentos, esta brincadeira seja direcionada para que ampliem suas capacidades dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

A Educação Infantil deve se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito, envolvido no processo educacional, a buscar realizações nos vários aspectos sociais, econômicos, político, cognitivo e emocional, para que seja capaz de ser membro da sociedade, com possibilidades, inclusive de transformá-la.

Desta forma, com este estudo pretendeu-se deixar uma reflexão acerca do relevante papel do Educador Infantil tem a desempenhar nesse aspecto proporcionando possibilidade e oportunidade para que a criança brinque, e ao mesmo tempo, aprenda dentro de um contexto planejado e equilibrado entre a ação do educador e a espontaneidade do educando com o máximo de aproveitamento em rol do desenvolvimento integral da criança.

Assim, conclui-se com base nas pesquisas segundo autores conceituados que existe a extrema necessidade de colocarmos a brincadeira como ponto de partida para todas as áreas de conhecimento, pois brincar é o que a criança sabe fazer melhor e, especialmente com prazer.

Referências bibliográficas

ABBRI. Associação Brasileira de Brinquedos. **Frases e Pensamentos** Disponíveis em: http://brinquedoteca.net.br/?page_id=63. Acesso em: 28 abril 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 21- 28.

CAMPOS, D.M.S. **Psicologia de Aprendizagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

CORIA-SABINI, M. A. e LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004, p. 15.

FELTRIN, Daniela. **Educação Infantil: o lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem**. Artigo, 12 set. 2010. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/educacao-infantil-o-ludico-como-ferramenta-de-ensino-aprendizagem-3252307.html>>. Acesso em: 28 abril 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O brincar na Educação Infantil**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano 1 nº 3. Dezembro de 2003/março de 2004. Ed. Artmed. p. 7-10.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 52 - 59.

LIMA, E.S. **A criança pequena e sua linguagem**. São Paulo: Ed. Sobradinho 107, 2003.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola: **A importância do brincar**. Revista Pátio – Educação

Infantil. Ano 1 nº 3. Ed. Artmed, dezembro de 2003/março de 2004, p. 17.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 57.

OLIVEIRA, M.R. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997, p. 56.

PASQUALI, Genessi de Fátima; LAVISON, Claucimera Curmelatto; MACHADO, Rosimeri Lazaretti Bastos **A importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Slideshare, 02 jun. 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/cefaprodematupa/artigo-cientifico-aimportanciadosjogosebrincadeirasnaei>
Acesso em: 28 abril 2020.

RABIOGLIO, M.B. **Jogar: um jeito de aprender.** São Paulo: USP, 1995 (Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia), p. 75.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Mantins Fonte, 1994, p. 41.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 47.

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO PARA TODOS

Elayne Maria Minuzzo de Barros

Resumo

Este trabalho trata-se de uma reflexão a respeito dos desafios enfrentados pelo processo de inclusão escolar ressaltando principalmente a escola inclusiva assim como a educação inclusiva. Neste sentido ressalta-se também o AEE - Atendimento Educacional Especializado. O grande marco da inclusão foi a obrigatoriedade de matrícula nas classes regulares comuns dos alunos os quais possuem necessidades educacionais especiais. A inclusão escolar prevê a inserção escolar de todos os alunos portadores ou não de tais necessidades. Com o estudo fica evidente de que a inclusão escolar ainda representa diversos desafios, mas que em conjunto, ou seja, escola, pais, alunos e comunidade, podem ser superados e assim alcançando a Escola para Todos, sem exclusões e de qualidade.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Escola Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Professor Especializado.

Introdução

Este trabalho trata-se de uma reflexão a respeito dos desafios enfrentados pelo processo de inclusão escolar ressaltando principalmente a escola inclusiva assim como a educação inclusiva. Neste sentido ressalta-se também o AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Fernandes (2013) afirma que o movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais, assim, temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão.

Para o desenvolvimento de escolas inclusivas capazes de educar a todas as crianças, jovens e adultos, adaptando-se às suas necessidades e potencialidades, tem sido considerado fundamental assegurar os direitos os quais as pessoas com deficiência têm de frequentar a escola regular. Tal decisão política foi reafirmada no recém-aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) (NORONHA, 2016).

Para o desenvolvimento deste estudo a metodologia empregada é a revisão de literatura.

Caracterização

Cada vez mais a literatura é enriquecida com estudos a respeito do tema inclusão escolar. Diversos autores buscam constantemente verificar quais são os obstáculos e questionamentos os quais fazem com que a inclusão escolar ainda esteja longe de ocorrer em totalidade.

A lei de inclusão é por demais relevante, pois ela revela um comportamento ético com nosso próximo, contudo, as condutas dos legisladores e executivos do país são imorais, pois imprimem leis as quais não podem ser cumpridas na sua forma correta (FURTADO, 2009).

Para os autores Ferreira e Guimarães (2003) o processo de inclusão avança ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutores os quais desafiam as instituições escolares inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos peculiares de ensino e aprendizagem desses alunos, já que, na integração, promovia-se uma exclusão velada deles ao forçar sua adaptação ao ritmo e estilo dos demais.

Na área educacional, a inclusão tem se referido a movimentos instituídos no âmbito do ordenamento legal, da organização escolar e de práticas educativas, de maneira a qual possibilite a inserção e permanência

de grupos historicamente excluídos do espaço escolar, seja por aspectos sociais, econômicos e culturais, seja por peculiaridades no desenvolvimento (OLIVEIRA; PADILHA, 2013).

Inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno, pelo contrário, inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar as escolas comuns e atender às necessidades específicas para que cada aluno alcance seu pleno desenvolvimento e desta forma, a inclusão de alunos nas escolas comuns contempla a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) de maneira contemplar e em horário distinto daquele estabelecido pelo ensino regular (MANTOAN, 2008).

A expressão necessidades educacionais especiais tornou-se bastante conhecida, principalmente após sua utilização na Declaração de Salamanca (1994), surgindo com a intenção de atenuar as terminologias negativas as quais rotulavam os alunos “deficientes”, “anormais”, “retardados”, “excepcionais”, “incapazes”, dentre outras, entretanto, dada a sua abrangência, passou a incorporar outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência (FERNANDES, 2013).

A inclusão, segundo Oliveira e Padilha (2013) tem diversas faces podendo ser abordada de pontos de vista diversos, uma vez que o movimento em prol

da inclusão social implica a instituição de mecanismos os quais alteram modos de relação social entre segmentos distintos da sociedade e ao afirmar que a inclusão tem diversas fazes, respalda-se o fato de que múltiplos são os contextos e os sujeitos nela envolvidos assim como as possibilidades de abordá-la.

A educação inclusiva

Segundo Silva (2015) hoje, nos diversos países do mundo, o acesso de todos à educação, está formalizado em lei como direito fundamental, universal e inalienável. Deve-se isto às lutas históricas da sociedade que clamam por justiça e equidade sob a concepção de igualdade (de condições e de oportunidades), zelo pelo acolhimento às diferenças e sucesso no convívio em sociedade.

Conforme Leite e Martins (2012) a Educação Inclusiva significou um grande avanço em relação aos movimentos anteriores, destinados ao tratamento das pessoas com deficiências e ao princípio de uma escola para todos, principalmente em termos legislativos, porém, hoje as escolas públicas encontram dificuldades pedagógicas e administrativas para promover um ensino de qualidade aos alunos que por longas décadas ficaram a margem da apropriação dos conhecimentos veiculados pela escola, por apresentarem significativas desvantagens acadêmicas, em decorrência de condições diferenciadas de natureza anátomo - fisiológicas, psicossociais, etnoculturais e econômicas, dentre os

quais estão àqueles com graves prejuízos são qualificados como pessoas com deficiência.

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência foi construído fundamentalmente através de modelo médico sobre saúde e doença, buscando por sinais e sintomas apresentados no nível físico, assim, as pessoas classificadas como deficientes, apresentavam causas fundamentalmente orgânicas e consideradas como um problema inato e inerente a elas próprias (SILVA, 2015).

Ainda, segundo Silva (2015) para que o educando com deficiência física possa acessar o conhecimento escolar e interagir com o ambiente que ele frequenta, faz-se preciso criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança. É o atendimento educacional especializado, ministrado preferencialmente nas escolas do ensino regular o qual deverá realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares. O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e sua mobilidade.

A educação inclusiva é na atualidade um dos maiores desafios do sistema educacional. Criada na década de setenta, os pressupostos da educação inclusiva fundamentam diversos programas e também projetos de educação (FERREIRA, 2012).

No Brasil, a Constituição Federal e a lei 9.394/96 garantem às pessoas com deficiência o atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Antes da lei, a perspectiva era de “integração” do aluno na escola desde que este pudesse se adaptar sem que houvesse mudança da escola. No paradigma da inclusão é reconhecida a necessidade de uma política educacional mais democrática, envolvendo a reformulação dos currículos, das formas de avaliação e da formação de professores. Portanto, a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção do aluno com deficiência de forma mais radical; também não é incompatível com um ensino especializado no aluno (DÍAZ, et al, 2009, p.350).

Dois eventos relevantes influenciaram a proposta política de uma educação inclusiva: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), realizada em Salamanca, na Espanha. Desde então, os movimentos em prol da inclusão ganharam força e visibilidade internacional (SILVA, 2015).

A respeito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a autora Fernandes (2013, p.81) detalha:

Declaração de Jomtien (Unesco, 1990)
– Proclamado na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, o documento reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional. Como signatário do documento, o Brasil compromete-se com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em dez anos, como metas oficializadas na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação.

A respeito da Declaração de Salamanca, em 1994, segundo Aguiar (2004) foi um marco histórico altamente significativo a favor da inclusão, fortalecendo essa ideia em diversos países assim como no Brasil e seu princípio fundamental é o de que as escolas devem acomodar todas as crianças, possibilitando que as mesmas aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças as quais possam ter, que sejam de origens física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras. Assim, as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus discentes, respeitando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações

organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Ainda, segundo o autor, a Declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos portadores de necessidades especiais. Ela parte do pressuposto de que as escolas regulares as quais seguirem a orientação inclusiva a qual propõe constituirão um dos recursos mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades integradas, abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (AGUIAR, 2004).

Além destes dois eventos muito importantes, Fernandes (2013) ainda ressalta mais um documento que estimula a adoção do paradigma inclusivo pelos sistemas de ensino, pela relevância que também teve na incorporação de diretrizes no campo da legislação educacional nas décadas de 1990 e 2000, é a Convenção de Guatemala. Transformada em decreto presidencial, o documento reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais de pessoas com deficiências, sobretudo o direito de não serem submetidas à discriminação com base na sua deficiência. Repudiando todas as formas de discriminação, tem sido utilizado para justificar a defesa da escola comum para alunos com deficiência, sob o argumento da discriminação manifestada na

diferenciação, no caso de proposição de locais específicos para escolarização.

Para Plestch e Damasceno (2011) a educação inclusiva refere-se a uma política educacional que tem por objetivo atender e responder as necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que, independentemente de suas especificidades, desenvolvam aprendizagens significativas interagindo uns com os outros, com ou sem atendimento educacional especializado.

Glat (2007) afirma que a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola necessita formar seus professores e equipe de gestão, e rever as maneiras de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem.

Um dos grandes desafios dos sistemas educacionais atuais, ou até mesmo o maior deles, é desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito todas as crianças, inclusive aquelas que possuem deficiências graves e habilidades incomuns, sem recorrer à lógica da exclusão pela velha e arraigada oposição entre o ensino comum e a educação especial (NORONHA, 2016).

Se a escola pública ainda não oferece condições estruturais e ensino de qualidade para todos os alunos, promover as mudanças preconizadas na legislação para atender às necessidades deste grupo de alunos consiste no grande desafio para a implementação de sistemas inclusivos (FERNANDES, 2013).

A escola inclusiva

Partindo do pressuposto que o principal objetivo de uma política educacional é garantir, em forma de lei, a qualidade de ensino, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um conforme suas potencialidades e necessidades, a escola inclusiva é aquele que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a estas responde com qualidade pedagógica e neste contexto, o aluno é o sujeito de direitos e foco central de toda a ação educacional (SILVA, 2015).

Fernandes (2013) afirma que a realização da escola inclusiva pressupõe a compreensão sócio-histórica das deficiências, ou seja, que o conceito de deficiência se constitui socialmente e pode ser superado, se adequados forem os processos de mediação social na reversão das limitações impostas pelas condições orgânicas iniciais. Significa dizer que as singularidades manifestadas pelos alunos, em função de quadros orgânico-funcionais oriundos de deficiências e ou transtornos globais no desenvolvimento, demandarão recursos e serviços complementares àqueles utilizados na educação

comum, para os pares da mesma faixa etária, na apropriação do conhecimento.

Pela CID -10 (1993), encontramos o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento descrito como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (ASSUMPÇÃO JR.; CURÁTULO, 2004, p.19).

Conforme afirma Mantoan (2015) o caminho de uma escola aberta para todos é o que se vislumbra atualmente com a institucionalização e a expansão de políticas públicas educacionais as quais superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e eliminação das diversas barreiras à inclusão.

Educar a todos significa afirmar que: todos e todas, sem exceção, frequentem as escolas por eles livremente escolhidas, tenham acesso aos conteúdos curriculares das redes de ensino, e estas sejam, regulamentadas por políticas públicas efetivamente preocupadas em promover a inclusão e a convivência

das diferentes necessidades educacionais (SILVA, 2015).

Atendimento educacional especializado

Conhecido como AEE o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial muito importante o qual foi criado para atender o público-alvo da Educação Especial.

Desde 2016 as escolas públicas e privadas estão obrigadas ao Atendimento Educacional Especializado, seja em classe de recursos multifuncionais seja em Centros especializados e tal atendimento deve estar previsto na Proposta Pedagógica da escola, dentre outros recursos a serem utilizados, deve contemplar o Plano Educacional Individualizado, elaborado pelo professor pós-graduado em Educação Especial, que também é figura responsável por sua execução (FURTADO, 2009).

O atendimento educacional especializado é complemento à escolarização ou educação escolar, e refere-se ao que é diferente do ensino escolar, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, como por exemplo, ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras e do Braile). O atendimento educacional especializado não é escolarização plena. Esta só pode ser oferecida pela rede regular de ensino. Alguns alunos necessitam de tal atendimento, mas isso não significa restrição ao mesmo ambiente que os

demais educandos (FÁVERO, 2004 *apud* BORGES, et al, 2008).

Segundo Rodrigues (2006, p.203) o AEE:

...complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos exigidos para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino de língua portuguesa para surdos; sistema braile; orientação e mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social.

Zaqueu (2012) afirma que o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Tal atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos

com vistas à autonomia e independência na escola e também fora dela.

Por fim, segundo Galery (2017) o AEE é o campo de práticas interdisciplinares que herda seus saberes da educação especial onde suas ações têm por objetivo dar suporte específico para que os estudantes que fazem parte dos grupos de atenção (pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades) recebam conteúdos necessários para seu bom desempenho escolar.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e tal atendimento contempla e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (RAMOS; FARIA, 2011).

Os autores Milanez et al (2013) ainda relembram que a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado não é uma ação isolada, nem o aluno com deficiência ou outra necessidade educacional especial é de sua exclusiva responsabilidade. O aluno é da escola, pertence ao espaço escolar, e as dinâmicas pedagógicas favorecidas devem ser disponibilizadas por todos os professores envolvidos com o ano, turma do aluno.

Conclusão

Com o estudo fica evidente de que a inclusão escolar ainda representa diversos desafios, mas que

em conjunto, ou seja, escola, pais, alunos e comunidade, podem ser superados e assim alcançando a Escola para Todos, sem exclusões e de qualidade.

Neste sentido a escola inclusiva é mais do que necessária, é imprescindível e por este motivo é preciso diversas mudanças das escolas regulares como a adoção de um sistema inclusivo adotando as medidas precisas e adotando este novo conceito.

Referências bibliográficas

AGUIAR, João Serapião de. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2004.

ASSUMPÇÃO JR.; Francisco B.; CURÁTOLO, Eliana. **Psiquiatria infantil: guia prático**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BORGES, Regina Maria Rabello.; et al. **Propostas interativas na educação científica e tecnológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DÍAZ, Félix.; et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo.; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO, Ricardo. **A escola, o ensino inclusivo e a fiscalização do Ministério Público: o absurdo na interpretação das leis**. 1.ed. Rio de Janeiro: IBEE, 2019.

GALERY, Augusto. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LEITE, Lucia Pereira.; MARTINS, Sandra Elo Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2012

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa.; et al. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

NORONHA, Gilberto César de. **Da forma à ação inclusiva**: curso de formação de Professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Ivone Martins de.; PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise.; DAMASCENO, Allan. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR Editora, 2011.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques.; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e ensinar**:

diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Zilma Saibro. **Não estamos preparados!**: contextos e contradições na prática da inclusão escolar. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. **Política Educacional Inclusiva I**. São Luís: UFMA/NEaD, 2012.

A INTRODUÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane de Jesus Araujo

A manifestação da música na educação infantil tinha uma característica estritamente assistencialista e para compreender em que contexto a música estava inserida ressalta-se as palavras de Loureiro (2005):

No Brasil surge uma ideia de pouca importância em cuidar das crianças na História da Educação no Brasil, havendo uma evolução gradativa porque o importante era a manutenção da ordem em sala de aula; para a escola o importante era a utilização do canto que facilitava a integração dos alunos, sendo assim, pouca relevância tinha os aspectos musicais na perspectiva pedagógica.

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

Normalmente, as escolas mantêm e seguem o calendário para simbolizar o dia da árvore, do índio

entre outras datas comemorativas, assim é utilizada canções para memorizar letras, números, cores entre outros. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Deve-se salientar que algumas escolas fazem ainda usam a formação de pequenas bandas rítmicas para o desenvolver a capacidade motora, da audição, e do domínio rítmico. Essas pequenas bandas utilizam instrumentos —pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — na maioria das vezes produzidos com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora imperfeito.

Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical.

Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. A música está presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral.

Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos entre outras essas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva.

Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Leis e normas que regularizaram a educação infantil apresentam de forma clara como a criança foi tratada em nossa educação. Apenas com a nova Lei de Diretrizes e bases de Ensino Nacional, doravante LDBEN (BRASIL, 1996) instituída como lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26, da seguinte forma: “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir daí a música passa a ser uma linguagem possível na educação infantil já que faz parte da educação básica. A construção de uma metodologia para trabalhar a música na educação infantil está legalmente aberta. O fato de estar legalmente aberta, não significa, simplesmente, usar a música sem um objetivo, sem constar do planejamento.

Conforme os documentos do Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Ao fazer referência sobre a definição de música fica implícito o quão importante para o

desenvolvimento intelectual e cognitivo. Da criança nessa fase do ensino que leva a despertar a criatividade e ao mesmo tempo facilitar o aprendizado.

É sabido que a música está presente em acontecimentos diversificados; há músicas infantis, religiosas, músicas para dançar, instrumental, vocal, erudita e popular, músicas cívicas. Se compararmos dois tipos de música distintos, iremos constatar que existe uma grande mudança no que diz respeito a organização do material sonoro, na variação dos instrumentos musicais presentes, na forma e no material. Para (SEKEFF, 2007, p.20):

[...] o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade.

Dessa maneira, essa diversidade cultural no fazer musical é identificado as mudanças ocorridas na organização do som e do material sonoro ao ser utilizados na confecção musical. Essas transformações acompanham a evolução da humanidade no que se refere às transformações causadas pelo avanço tecnológico e também pelas características ideológicas que acompanham o ser humano nos diversos períodos da história.

A criança e a música

Independentemente da atribuição de sua importância dentro da sociedade, a música exerce forte atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo, que de forma inconsciente, haja uma inter-relação, ao ser cantarolada pequenas partes da melodia demonstra certa familiarização. Nota-se que as crianças ao brincar ou interagir com o universo sonoro, descobrem, mesmo que de maneira simples, formas diferentes de se fazer música. De acordo com (JOLY 2003, p.116):

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Por meio das brincadeiras de explorar tal como brincar com os objetos sonoros que estão ao seu alcance, experimentar as possibilidades da sua voz e imitar o que ouve, a criança começa a categorizar e a dar significado aos sons que antes estavam isolados, agrupando-os de forma que comecem a fazer sentido para ela.

A música desempenha um papel importante nos primeiros anos estimulando o crescimento de estruturas do cérebro e liga muitas áreas cerebrais ativas. A aprendizagem musical começa na fase pré-natal - como referiu Kodály: A educação musical começa nove meses antes do nascimento e continua

informalmente depois do nascimento, dependendo das atividades musicais dos pais.

Pensando na importância que essa experiência pode proporcionar para a criança (MAFFIOLETTI, 2007p.130) afirma que é isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura [...] . Por meio desse contato o ser humano começa e desenvolver uma identidade a música que está a sua volta.

É por isso que ela assume significados diferenciados em cada cultura, pois segundo (PENNA 2008, p.21):

Devido a ela ser: [...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós.

Dessa maneira, os padrões de organizações passam a fazer parte do cotidiano tornando-se hábito tanto que admite-se estabelecer vínculos com as pessoas, costumes e tradições do local onde se vive.

Ainda de acordo com a autora a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é

socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser apreendido na escola. (PENNA, 2008, p. 29). Entretanto, mesmo reforçando a importância desse contato com um determinado padrão, o ensino de música nas escolas pode também contribuir para que esse processo ocorra.

Dessa forma, torna-se importante para a criança começar a se relacionar com a música ainda que seja no ambiente escolar, pois é nessa fase que ela constrói os saberes que irá utilizar para o resto de sua vida. Mas para isso é importante que elas consigam entendê-la. (GORDON,2000, p.6) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

É importante que a criança consiga compreender a música, dessa forma, ela poderá estabelecer vínculos com os gêneros e estilos que mais tenham significado para ela. As pré-escolas e as escolas apoiam a aprendizagem da música porque entendem a importância do ritmo e do som além disso,

a aprendizagem musical é tão importante como outras aprendizagens.

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) Apud **Chiarelli e Barreto (2005)** afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança, da seguinte forma:

Desenvolvimento cognitivo/ linguístico	A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Nesse sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive
Desenvolvimento psicomotor	As atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita
Desenvolvimento sócio afetivo	A criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos sentimentos , libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e auto realização

(CHIARELLI; BARRETO, 2005)

Pesquisas sobre aptidão musical demonstraram que todo o ser humano nasce com um determinado

nível de potencial musical que detém o seu máximo grau imediatamente após o parto e não mais ultrapassará este nível. Sem qualquer estímulo informal, o potencial musical da criança irá diminuir e finalmente desaparecer porque as aprendem música como aprendem a língua, isto é, não começam com gramática e teoria, mas com a prática, inclusive desenvolvem um “saber como” antes do “saber sobre”, portanto a educação musical desempenha o seu papel especial na educação das crianças. Realiza uma doutrina ética para apoiar e desenvolver um dado potencial ao máximo.

Após mostrar e demonstrar toda a importância de música para a socialização da criança, convém no próximo capítulo explicar que não há uma disciplina que ensine música à criança e que a música faz parte da disciplina de Arte, Educação Artística também denominada Arte-Educação.

Referências bibliográficas

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

BRASIL, **Departamento de Política da Educação Fundamental**. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL, **Ministério da Educação - MEC**. *Ensino de música será obrigatório*, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=1110&option=com_content>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRITO, Teca Alencar de. "**Música na educação infantil**," *São Paulo: Peirópolis*, v. 2, 2003.

GARCIA, Renato dos Santos; PONCHIO, Vitor. **A importância da utilização da música** na educação infantil. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

LINDOMAR. **História da Música**, Disponível em: <<http://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **RECURSO DIDÁTICO: A MÚSICA**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/41610/recurso-didatico-a-musica#ixzz2USKze7RF>>. Acesso em: 21 out. 2014.

ROSCHER, Renato. **História da Música**. Disponível em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS

Eliane de Sousa Silva

Introdução

Há uma bibliografia bastante intensa sobre as vantagens do aprendizado de uma segunda língua na infância. Seguindo esta tendência, as escolas municipais de São Paulo introduziram o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais em 2012 e em 2013, as escolas estaduais de São Paulo escolheram algumas escolas para também colocar a língua inglesa no currículo dos anos iniciais. Houve portarias com definições de perfil de professor, carga horária semanal, abordagem a ser utilizada nas aulas, sugestões de tópicos de vocabulário, poucos dias de treinamento e esclarecimento dos professores sobre a proposta de ensino e adoção de livros didáticos e paradidáticos (estes apenas nas escolas municipais). Entretanto, o currículo de língua inglesa para ambas as redes de ensino não foi definido até o presente momento, o que prejudica a continuidade do ensino. A proposta deste estudo é sugerir um Currículo que atenda às necessidades educacionais desta faixa etária e à abordagem sociointeracionista com ênfase na ludicidade.

Por que é importante conhecer a língua inglesa nas séries iniciais

O conhecimento da língua inglesa é uma ferramenta essencial para interagir com pessoas, para fazer uso novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), para produzir e compartilhar conhecimentos e para acessar os diferentes contextos da nossa sociedade moderna. A implementação da língua inglesa nas séries iniciais das redes municipal e estadual de São Paulo foi uma resposta à velocidade da globalização e da importância de se estar cada vez mais conectado aos saberes de um mundo compartilhado. Também foi uma das soluções para o problema da desvalorização do ensino de inglês na escola pública. De acordo com a reportagem da revista Educação (Edição 223, novembro de 2015)

O fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, tem impactos até mesmo em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação. O programa Ciência sem Fronteiras, por exemplo, teve problemas com alunos que tiveram de retornar ao Brasil por falta de proficiência em inglês.

Há uma vasta bibliografia que aponta a eficácia do aprendizado de uma segunda língua na infância. Como exemplos, posso citar a pesquisa Schutz (2004) que diz sobre a facilidade na assimilação do conhecimento de uma segunda língua por crianças de três aos seis anos de idade; Jean Piaget com sua teoria sobre linguagem e desenvolvimento cognitivo e Brown

(2001), que diz que a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância. Além disso, sob a ótica da neurociência, o aprendizado de uma segunda língua ativa áreas importantes do cérebro e ajuda a criança a ser mais proficiente em sua própria Língua Materna.

Na universidade de Washington, nos Estados Unidos, Dr. Ojemann, neurologista, descobriu que o cérebro arquiva as palavras que aprendemos em grupos separados. A língua materna, que a gente aprende quando começa a falar, fica guardada numa região do lobo frontal, no lado esquerdo do cérebro. É a matriz da nossa linguagem. Quando se aprende uma segunda língua, entra em ação o lado direito do cérebro. É criada uma espécie de “filial” da linguagem, para ajudar a memorizar esse novo dicionário de palavras estrangeiras. “Na hora em que uma outra língua se torna quase igual à língua materna, muito provavelmente o aprendizado vai ficar totalmente no lado esquerdo do cérebro”. Afirma Lúcia de Mendonça, integrante do laboratório de neurolingüística da Universidade de São Paulo. (FANTÁSTICO, 2004)

A aprendizagem da LI não apenas faz com que o aluno consiga interagir de maneira consciente com o mundo que a cerca, facilitando o jogo de *videogame* por exemplo. Conhecendo uma cultura diferente, o aluno consegue refletir sobre sua própria cultura e enxerga o diferente como algo a ser aprendido e respeitado.

[...] o uso de uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de se compreender o mundo e valorizar as experiências cotidianas, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade (PICANÇO, 2011, p.184).

Alguns fatores importantes devem ser considerados para proporcionar às crianças o desenvolvimento natural da segunda língua: a qualidade do input¹ (defino input por língua inglesa que a criança vai ouvir e vivenciar durante a aula), o currículo, planejamento correto das atividades e a abordagem que o professor vai utilizar.

Também há uma vasta bibliografia sobre o perfil do professor de inglês, tanto para as séries iniciais quanto para as demais séries. e sobre as vantagens da utilização da abordagem sociointeracionista para o ensino da língua inglesa; entretanto, este artigo tem como objetivo focar o plano de ensino de língua inglesa para as séries iniciais.

Breve histórico da legislação em vigor para o ensino da língua Inglesa nas séries iniciais

Nas escolas Municipais, a língua inglesa passou a fazer parte do currículo em 2012, após a Portaria nº 5.361 de 05/11/2011 justificando a inserção da língua Inglesa nas séries iniciais:

- o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado;

- a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais;

- a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento;

- a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências;

(trecho extraído do Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 05/11/2011 página 15)

A Portaria define também a carga horária semanal (duas horas/aula), o acompanhamento do professor regente durante as aulas de Inglês, a aquisição de materiais didáticos, os professores que ministrarão as aulas, a avaliação dos alunos e o acompanhamento e cursos de formação técnica de professores de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, o Currículo não foi definido.

Em 2012 a Secretaria Municipal de Educação promoveu um curso de capacitação para os professores regente (oitenta horas de curso divididas em dois módulos de quarenta horas em cada

semestre), cujo foco foi nas estratégias e na diversificação de atividades didáticas. As escolas receberam o material didático a ser trabalhado- livros didáticos para os 3os e 4os anos e livros de histórias infantis para os 1os e 2os anos. Também a Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou em sua página da Internet um espaço para que os professores pudessem compartilhar suas experiências didáticas e sugestões de atividades. Novamente, durante o ano de 2012 o Currículo não foi definido, apenas sugestões para trabalhar com os materiais didáticos disponíveis orientavam os professores, assim como em 2013 e 2014. Em 2014 houve uma mudança de livros didáticos e, mais uma vez, o currículo não foi discutido e nem definido.

Já no Estado, algumas escolas foram escolhidas no ano de 2013 para participar de um projeto piloto com a Língua Inglesa nos anos iniciais. O projeto piloto teve como nome "Early Bird" e teve como parceria o governo estadual da Holanda. Também, na legislação encontrada (Resolução SE 75, de 30-12-2014) contempla apenas os requisitos necessários para que o professor assuma as aulas, a lista das escolas contempladas pelo programa e diz que a responsabilidade pela implementação é das Diretorias de Ensino. Novamente, um currículo não foi definido.

A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo defende o currículo unificado e a Secretaria Municipal de Educação possui dois

documentos a respeito de currículo: Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para todos os seguimentos do ensino para todos os componentes curriculares. De acordo com documentos da Secretaria da Educação do estado de São Paulo:

[...] um currículo unificado contribui para contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, garantindo aos estudantes uma base comum de conhecimentos para que as escolas funcionem como uma rede (SÃO PAULO, 2008- ONLINE)

O currículo de LI é unificado apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, tanto em âmbito Municipal quanto no Estadual.

Considerações importantes

É incontestável a importância que o ensino de língua inglesa ganhou ao longo dos anos devido à globalização e a necessidade de comunicação e de acesso à informação. As escolas, portanto, não poderiam deixar de trazer para a sala de aula as demandas desse mundo novo, tecnológico e bilíngue.

Aprender uma língua estrangeira amplia as possibilidades de expressão e de comunicação do aluno e proporciona melhor compreensão e o uso mais adequado da língua materna; favorecendo o florescimento de valores como a tolerância e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar no mundo. O objetivo geral do processo de ensino da

Língua Inglesa é promover o engajamento do aluno no discurso por meio do Inglês, aprimorar a proficiência comunicativa em Língua Portuguesa, estimulando a construção da representação da realidade e contribuindo para o processo de formação do aluno como um todo- aspectos cognitivos, socioculturais e atitudinais. A função comunicativa do Inglês comporta também aspectos culturais de países falantes do Inglês que, por meio de projetos culturais no decorrer do ano letivo, gera uma oportunidade de tematização das diferenças culturais e de convivência com a diversidade e tem a oportunidade de refletir aspectos culturais do nosso país. Nesta idade, a aprendizagem da Língua Inglesa é estimulado com atividades lúdicas, músicas, *role- plays*, recontar de histórias e *games* com o vocabulário aprendido. As músicas apresentadas aos alunos fazem parte do folclore da Língua Inglesa e ativam nos alunos a fala, audição e pronúncia.

A rede pública de escolas em São Paulo é imensa e um plano de ensino de língua inglesa para as séries iniciais se faz necessário para dar continuidade na aprendizagem no decorrer dos anos, para que sejam definidos objetivos de aprendizagem e para haver um diálogo claro e preciso entre as escolas da rede.

Referências bibliográficas

BROWN, H. Douglas, *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

CHAGURI, J. P. *A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia. Anais... Rolândia: FACCAR, 2005. 08 f. ISSN: 1808-2548. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/211-a-importancia-do-ensino-de-lingua-inglesa-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.html>. Acesso em 22/02/2016

FANTASTICO. Palavra de cérebro. Disponível em: <<http://www.globo.com/fantastico>>. Acesso em: 29 fevereiro 2004.

PICANÇO, Deise Cristina. *Para que queremos ensinar LE às nossas crianças?* In: CHAGURI, Jonathas & TONELLI, Juliana. *Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Editora Appris, 2011, p.184.

Portaria nº 5.361 de 05/11/2011 disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME. Acesso em 20/02/2016

Resolução SE-29, de 28-5-2014 Projeto “Early Bird” disponível em : http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=23/10/2015%2014:13:06 . Acesso em 23/10/2015

Reportagem Revista Educação- Novembro/2015- Língua estrangeira | Edição 223- Por que o ensino do inglês não decola no Brasil. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/223/para-ingles-ver-365748-1.asp>. Acesso em 22/02/2016

São Paulo 2008 sobre currículo retirado da capa do site <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> acesso em 23/02/2016

VILANI, Fábio L. 2013 *Revista Eletrônica Recorte*. ISSN 1807-8591 Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso / UNINCOR V. 10 - N.º 1 (janeiro-junho - 2013). Disponível em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4791932.pdf. Acesso em 23/02/2016

COORDENADOR PEDAGÓGICO: O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS

Eliene Gonçalves Micale Rodrigues

Introdução

Alguns autores e especialistas tem lançado mão de inúmeras teorias na tentativa de se buscar respostas que nos leve a entender como se processa a liderança eficaz; Peter Drucker (2000) nos alerta que o líder do futuro deve estar aberto às novas tendências, deve ser um observador atento às necessidades do mercado, um líder preocupado com a aprendizagem. Esta ideia nos remete a crença de que em uma sociedade da Era do conhecimento ao qual estamos inseridos, só nos resta nos adequarmos às prioridades e anseios de um mundo globalizado e exigente de cidadãos com habilidades e competências; onde a nova T.I, o domínio desses instrumentos, assim como a apropriação do Capital Intelectual, Thomas A. Stuart (1998), se tornam elementos imprescindíveis ao sucesso de um modo eficaz de gerir; seja pessoas , conhecimento, ou informação.

Desta forma, entende-se que vincular conhecimento às políticas de relação social faz parte de qualquer organização que busca através do

convívio democrático existente entre líder e liderados, a construção de uma base sólida de relações em que os envolvidos neste processo possam realizar suas funções de maneira eficiente, com harmonia, com prazer, com motivação.

Partindo desses princípios inicia-se uma discussão intrigante onde elucidar a possibilidade de se construir competências e um modo de gerir torna-se um desafio; em que liderar a partir de princípios defendidos por Domenico, O ócio criativo (1938), e de Margareth Columa, sobre motivação é parte integrante e primordial neste processo. Construir este processo e trazê-lo para o âmbito escolar, no sentido mais restrito, focalizando esta discussão em torno do coordenador pedagógico é uma tarefa desafiadora.

A possibilidade da construção de competências por meio dos aspectos considerados relevantes neste processo serão discutidos posteriormente, sendo, portanto, fundamental para o processo de transformação desse líder; características estas já citadas anteriormente.

Vivemos na Era da sociedade do conhecimento, onde as novas tecnologias e o seu domínio tornam-se imprescindíveis para o sucesso, tanto pessoal, quanto coletivo de qualquer organização; onde as palavras chaves gestão, gerir, líder, liderança, conhecimento, eficiência, democracia, informação, tecnologia, dentre outras, são parte integrante do cotidiano de um líder e dos liderados.

Partindo desse pressuposto, entende-se que o domínio do conhecimento, da informação é a alavanca para o sucesso de qualquer organização. No entanto, ser conhecedor de uma vasta literatura sobre os assuntos discutidos acima, não assegura nenhum líder sucesso nas ações ao qual se lança; haja vista, que a necessidade em saber atrelar teorias à prática é relevante no sucesso da meta deseja. É necessário mover outras estratégias a estes requisitos, aliar conhecimento à gestão de pessoas.

Baseando-se em um dos pilares da educação sobre a questão do “aprender a viver juntos, princípio fundamental da cooperação, documento discutido pela UNESCO, através do relatório de Delors, e Perrenoud, entende-se que o trabalho em equipe pode ser definido como um grupo que trabalha em prol de um projeto em comum, cujo o percurso é movido por diversos acordos e cooperação.

Partindo desse ponto de vista, a questão da liderança prescinde de aceitação das partes envolvidas no processo, portanto, o sucesso de um projeto em comum, depende dos contratos acordados no decorrer desse trajeto.

“Trabalho em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que é um valor profissional” (Perrenoud, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Phelippe Perrenoud;trad. Patrícia

Chittoni Ramos-Porto Alegre: Artes médicasSul,2000.)

Levando-se em consideração que a questão da liderança pressupõe a capacidade de saber gerir, e que o comando prescinde ainda competências, nos resta saber quais competências necessárias o líder deve desenvolver para poder estar atualizado às exigências de uma sociedade, sendo que o conhecimento e as Tecnologias da Informação são ferramentas essenciais para poder se relacionar com o ambiente ao qual pertence.

Zabott e Silva, em *Gestão do conhecimento* (2002), associa o conhecimento ao poder, isto significa que a liderança está vinculada à capacidade intelectual daquele que lidera, e mais, que este arsenal intelectual é que pode ser capaz de mobilizar mais a produtividade do que ,propriamente ,os bens materiais que uma organização possui.

Considerando esse princípio, o coordenador pedagógico, acredita-se, estará preparado para mudanças se estas estiverem sido internalizadas antes mesmo de colocá-las em prática, isto quer dizer que, a grande mudança é a possibilidade da incorporação de novos conceitos, novas ideias, de fora para dentro; e depois de processadas, internalizadas, trabalhadas, possibilitar a vazão em forma de novas atitudes, novas formas de “fazer”, novas formas de “ser”.

Considerando estas afirmações, chegamos ao ponto crucial desta discussão, a motivação, proposta

por Margareth Columa e O ócio criativo de De Masi ,que podem ser os elementos fundamentais para possibilitar a criação das novas competências que o coordenador pedagógico deve desenvolver para poder gerir pessoas com mais eficiência, mais harmonia, mais cooperação .

Margareth Columa, em seu texto *Motivação*, defende que esta é espontânea, natural, surge da necessidade de cada um de mover-se em direção à meta, ou objetivo almejado, que este processo é único, e que depende do perfil de cada um, portanto, a experiência individual de cada ser é que determinará o momento e o porquê se sentirá motivado.

Esse princípio aliado às questões das necessidades sociais, coletivas, do ambiente, até então discutidas, possibilita crer que a motivação à realização de “algo” permite desencadear por necessidade ou por desejo, competências para gerir pessoas, principalmente, no caso do Coordenador Pedagógico com a finalidade de construir novos comportamentos e assim, desenvolver novas aprendizagens.

Focalizando nossa atenção para a gestão de pessoas, a falência de ações ao qual se instaurou no ambiente escolar, permite entender que a questão de motivação poderia ser crucial para desencadear o processo de desenvolvimento das competências exigidas diante da crise que permeia os muros escolares.

Desta forma, esse processo deve ser individual e coletivo, não basta que o Professor Coordenador desenvolva as competências necessárias a uma liderança transformadora, mas que essas competências sejam capazes de gerar mudanças nos liderados, envolvendo, desta maneira, todo um “coletivo”.

Mesmo Domenico De Masi (2000) e Paulo Freire acreditando que a escola de certa forma “desescolariza”, defendiam a mesma ideia; percebe-se que o ponto de vista que ambos tem sobre o tempo livre permite associá-lo ao possível aproveitamento deste, para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

O tempo livre como forma de gerar conhecimento, gerar oportunidades para dar vazão à criatividade há muito tem sido defendida por autores brasileiros, e isto significa na verdade, O Ócio Criativo de De Masi , a capacidade de buscar situações que torne a mente humana produtiva.

Apesar de De Masi, acreditar que somente poucos, uma elite pensante, seja capaz de desenvolver o ócio criativo, a existência da possibilidade de se transferir uma capacidade de criar, para o espaço escolar, não pode ser descartada. Entende-se, portanto, que o Coordenador pode através do tempo livre, buscar a motivação (Margareth Columa) necessária para construir competências que venham a

somar positivamente, na sua relação com a equipe liderada.

Peter Drucker (2000) defende o princípio de que um bom líder antecede as frustrações futuras com atitudes preventivas, as tomadas de decisões precisas podem surgir, exatamente, no tempo livre, pode ser o momento em que se dê vazão às grandes e/ou importantes ideias e decisões.

De Masi ainda profetiza que o futuro é de quem tenha a oportunidade de praticar o ócio criativo. Portanto, necessita que haja a mudança, a libertação do trabalho tradicional onde as pessoas se sentem obrigadas a produzir para um trabalho, em que o tempo livre, o estudo, o prazer sejam elementos fundamentais para o sucesso.

Essa mudança gerada pela insatisfação dos sujeitos sociais faz com que De Masi defenda a desmistificação do processo do trabalho tradicional como sendo o ideal.

A ideia de De Masi sobre o ócio criativo permite-se associar então, o tempo livre ao processo de desenvolvimento de competências necessárias para se gerar mudanças no âmbito escolar.

Isto quer dizer, que a necessidade de um novo rumo às ações no meio educacional faz com que o coordenador pedagógico busque adquirir atitudes e qualidades que gerem confiança, esperança e motivação.

O Coordenador deve a partir da teoria do Ócio Criativo (De Masi), atreladas as ideias de Drucker e consolidadas pelas teorias sobre gestão do conhecimento e de T.I.; conhecer sua “clientela”, os anseios do “mercado” para o qual, se trabalha, suas necessidades, desejos, frustrações, para então, a partir de uma humanização dessa sensibilidade aos “desejos” alheios, trilhar um caminho em que se possa ter esperança de se construir um “futuro”, um “conhecimento”, em que o produto final seja a “satisfação”, construção de conhecimento, sucesso nas decisões.

Competência - Conceito e função do conceito para gerir pessoas

O termo competência nos remete às considerações específicas como a própria questão da capacidade de realização de algo por um determinado indivíduo, essa afirmação nos leva a entender que a realização de algo está, intrinsecamente, ligada ao conhecimento e à tarefa, como explica Fleury.

Ter competência é ter um conjunto de conhecimento, capacidade de resolver assuntos, aptidão, capacidade para julgar pleito e outras associações similares enfatizados por Aurélio e outros estudiosos.

A questão da competência, inicialmente, proposta por McClelland, 1973, (Testing for

Competence rather than Intelligence), como afirma Fleury em seu texto é subjacente a uma pessoa.

Posteriormente, o conceito de competência vai adquirindo novas características, passando por estudiosos como Richard Boyatzis, Spencer e Spencer McLagan , entre as décadas de 80 e 90.

O que os autores defendem na verdade é a capacidade humana para solucionar tarefas, e que para tanto estabelecem a este processo a inserção da inteligência humana, personalidade, atitudes, conhecimentos e habilidades, sendo, portanto, um conjunto de condições humanas que levam o indivíduo ter ou não competência, e que estas características estão ligadas às condições ao qual o sujeito está inserido.

Para Fleury (1973), na literatura acadêmica, assim como nos textos que fundamentam a prática administrativa, a referência que baliza o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas pertinentes a um cargo, retornando, assim, ao "velho" princípio do Taylorismo - Fordismo sobre competência e forma de administrar uma organização. Este modelo prevaleceu por muito tempo, possibilitando a associação entre qualificação - formação profissional e adequação às necessidades das organizações.

Para Zariflam (1999), o conceito de competência vai além do conceito de qualificação. Havia uma emergência para o modelo de competência para a

gestão das organizações: o enfrentamento de elementos surpresa, ou seja, o indivíduo deveria mobilizar recursos para enfrentar situações não previsíveis. A comunicação como forma de partilhar e regular normas e condutas, a noção de serviço, atendimento ao cliente e execução de tarefas.

Estes princípios nos leva a crer que competência está no plano da contextualização do indivíduo ao mundo globalizado ao qual está inserido, da forma como deve agir, mobilizar-se, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado, como propõe Fleury. Para que se entenda mais sobre competências é necessário perceber algumas diferenças apresentadas por Zariflam.

Zariflam (1999) apud Fleury diferencia as seguintes competências em uma organização:

- competências sobre processos: os conhecimentos em uma organização.
- competências técnicas: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado.
- competências sobre organização: os fluxos de trabalho.
- competências de serviço: aliar à competência técnica a pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?

- competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas, o autor identifica três domínios destas competências: autonomia, responsabilidade e comunicação.

Levando em consideração a especificidade do espaço escolar, faz-se necessária uma adequação à classificação proposta por Zariflam (1999) ao mundo escolar.

Tendo em vista que o modelo acima se trata de organizações mais operacionais, podemos remeter a este processo algumas adaptações necessárias atendendo assim necessidades reais do cotidiano escolar.

Há de salientar-se que a noção de competência proposta por Zariflam (1999) possibilita o seguinte esquema:

CONHECIMENTO

↓

AQUISIÇÃO DE NOVAS ATITUDES ← COMPETÊNCIA → NOVAS HABILIDADES

↓

APRENDIZAGEM

Segundo Perrenoud, o próprio conceito de competência seria um campo fértil para inúmeras e incansáveis discussões como propõe (Le Boterf, 1994). Esse atrativo estranho, somado aos "Saberes de experiência e saberes de ação (Barbier, 1996)",

trabalhos relacionados ao mundo profissional do trabalho e ao mundo escolar. Tendo em vista que o foco está voltado ao mundo escolar, a linha de pensamento será norteadada pelo objetivo da proposta inicial a fim de se estabelecer um paralelo entre gestão de conhecimento, gestão de pessoas, competências, T.I. e outras, para assim então, estreitar-se um elo entre essas teorias, e que estas possibilitem construir competências necessárias para Professor Coordenador poder administrar melhor seu mundo de trabalho e pessoas ligadas a este mundo.

De acordo com Perrenoud, Dez novas competências para ensinar, é necessário mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Para Perrenoud (1998), a competência não encerra em si mesma como saberes compactado, mas são mobilizados e integrados a situações, muitas vezes singulares, adaptadas a outras situações específicas no ambiente de trabalho.

Para Perrenoud, descrever uma competência equivale em geral a evocar três elementos complementares:

*Situações que dão certo domínio;

*recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o savoir-faire e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas

de pensamento que permitem a solicitação a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

De acordo com (Gerwaiz,1998) apud Perrenoud, a análise das competências remete, constantemente, a uma teoria de pensamento e de ação situados e então, automaticamente, nos remetem ao trabalho, à prática como ofício e condição (Descohanges, 1997).

É difícil objetivar o esquema de pensamento de cada ator, segundo Perrenoud, e principalmente, tendo em vista, que cada ator lança mão de esquemas de pensamentos específicos e diretamente, ligados a sua área de atuação que se transformam, constantemente, de acordo com os obstáculos gerados na prática do ofício.

Mas o que move nosso interesse é a mobilização que deve ser feita proposta por Perrenoud para aquisição de conhecimento e os recursos metodológicos utilizados neste processo; para De Masi, especificamente, ações, que nortearão formadores de decisões. A partir dessa ação entende-se que alguns recursos, métodos, teorias serão necessárias para enfrentar determinada situação, e que para isto, serão necessários também arquétipos, esquemas mentais para o enfrentamento de determinadas circunstâncias locais ligadas ao mundo escolar.

É de suma importância salientar que as 10 competências propostas por Perrenoud, nos serve como base para perceber e propor a partir desta análise que há uma emergência em se estabelecer um elo entre estes conhecimentos e a urgência em se criar competências ajustando-as às necessidades do mundo globalizado e carente por novas propostas e possíveis soluções para "antigos" problemas.

Atualmente, "antigos" dilemas educacionais se aliam a outros desafios do século XXI, tecnologias avançadas em sala de aula contrapondo-se ao "mundo escolar" que parou em seu próprio "tempo", um "tempo passado", contradizendo a necessidade de resolução que explode todos os dias no ambiente escolar. Enfrentar dilemas tão profundos com um arsenal tão ultrapassado ao qual lançamos mão, diariamente, é um constante desafio; é como usar linha e agulha para manufaturar produtos em série, em contrapartida às máquinas de 200 mil componentes a cada 1 minuto.

A educação se assemelha a uma linha de produção do século XVI com problemas futuristas do século XXI. Há uma emergência em buscar soluções que propicie uma aceleração no processo educacional, um caminho que nos leve a crer, a ter esperança de um futuro com menos desigualdade social, educacional, um futuro de oportunidades. Estas reflexões nos remetem às propostas apresentadas pelos autores a seguir.

Assim como Perrenoud, Edgar Morin, em "Os sete saberes necessários à educação do Futuro"(2000) propõe que devemos enfrentar as incertezas, os imprevistos, e que a realidade deve ser interpretada além do olhar superficial ao qual lançamos, é preciso abstrairmos a realidade da aparente realidade, que somente através de uma leitura singular e uma sequência de ações poderia nos levar à realidade mais próxima do ser humano, e não uma realidade virtual, ao qual constantemente estamos expostos.

O grande desafio está em conciliar esse mundo real, virtual, tecnológico, complexo e que continua como uma constante incógnita para o ser humano, ao mundo da prática, das soluções possíveis, para os caminhos de uma realidade ao qual a sociedade escolar necessita.

Por entender a complexidade que comporta a questão de conceituação de competência e para evitar qualquer viés que esta questão possa gerar, a discussão proposta limita-se a desenvolver a construção de competências ao profissional de educação mais especificamente, o coordenador pedagógico para o enfrentamento de situações contextualizadas no mundo escolar.

O papel do coordenador pedagógico

Se traçarmos uma linha do tempo observaremos que a história do Homem - a história da administração e a história da Escola percorrem, paralelamente, o

mesmo percurso. De Hamurabi, rei do Amoritas, século XXVIII A.C., que formou o Império da Babilônia, o qual foi considerado o 1º legislador, imortalizando-se pelo Código de Hamurabi, um conjunto de leis que fez o Império mais bem administrado do mundo antigo, passando por Moisés, Salomão, Platão, Aristóteles, Adam Smith, século XVIII, Frederick W. Taylor, um dos principais idealizadores da teoria científica da administração, e outros até Peter Drucker (1919) todos tinham a mesma preocupação, fazer com que homens-máquinas-organização, de alguma forma, estabelecessem uma relação em que produtos, clientes e organização ficassem satisfeitos.

Desta forma a administração passa a se preocupar com a questão do ser humano e suas relações com o trabalho, o trabalhador passa a ser visto como peça fundamental para a produtividade, consequência esta da participação do homem no processo de gestão.

Administrar organizações requer um olhar atento pois, o que torna essa função complexa é o fato de pessoas serem complexas, e quanto maior o número de pessoas, maior a complexidade ao qual se tem que lidar.

Ao se tratar de administração escolar as dificuldades se tornam ainda maiores, pois o número de indivíduos em detrimento às dificuldades enfrentadas no cotidiano vão além do âmbito escolar Assim, estabelecer uma relação interpessoal com cada

grupo cria um grau de dificuldade preocupante, tornando o trabalho muito mais complexo; pois estes grupos possuem características singulares, pais, professores, alunos, funcionários em geral, todos têm expectativas diferentes com relação a uma única organização - A escola.

A questão que gera grande preocupação é a necessidade em se estabelecer um parâmetro de satisfação em que se tem que obter diferentes resultados e se atingir diferentes pontos de vista. A formação de equipe é crucial e determinante para se atingir um objetivo, é a necessidade de trabalhar em conjunto, executando tarefas similares ou complementares e que visem objetivos comuns. O que faz pessoas com perfis diferentes exercerem tarefas em conjunto é a importância que se dá ao trabalho coletivo, e o fato de acreditarem que o grau de dificuldade de execução dessa tarefa diminui, tornando-a menos árdua em relação ao trabalho individual.

A estrutura de uma equipe é baseada em diferentes fatores: desejo, sentimento, desafios, presença de objetivos em comum, sentimento forte de se pertencer, ser integrante de fato da equipe.

Especificamente, o trabalho do coordenador pedagógico enquanto líder de equipe é ser, hipoteticamente, capaz de interagir junto aos envolvidos no processo educacional, reconhecendo diferenças, elencando prováveis soluções de situações

– problema; envolvendo a equipe, e assim tornando o trabalho, a tarefa diária em etapas vencidas.

Enfrentando o cotidiano

A realidade escolar nos mostra um cotidiano que se repete ao longo dos anos, são rotinas que perpassam nosso dia sem sequer nos darmos conta de que as mudanças ocorrem, se é que existem mudanças e estas sejam capazes de transformar a dura realidade da rotina escolar.

O termo rotina nos coloca à frente do problema ao qual temos de enfrentar. A série de ações tomadas ao longo do dia nos alerta às dificuldades que enfrentamos ao tentarmos transformar nosso cotidiano escolar; o que se pretende salientar é que lutamos com velhas formas de agir, arraigados em nossas atitudes e modo de ser, diariamente.

O cotidiano escolar nos remete ao mesmo fazer escolar, e portanto, o questionamento contínuo que se faz a respeito é tão forte que as mudanças conquistadas são imperceptíveis. Desta forma, quando o coordenador pedagógico deixa ações sobre questões disciplinares ultrapassarem ações pedagógicas este último fica a desejar, em compensação, se deixar de lado a resolução das questões disciplinares a escola se tornará um caos absoluto, e toda a rotina ficará comprometida.

A partir da análise de uma rotina de uma unidade escolar conclui-se, que as questões

pedagógicas, muitas vezes, ficam em segundo plano. Em determinados momentos o coordenador pedagógico se vê obrigado a declinar sua atenção às questões disciplinares, isto leva a equipe docente ficar a deriva; não que estes não cumpram seu papel, mas quando cada um, levado por forças das circunstâncias, tomar suas próprias decisões, o trabalho educacional estará ,automaticamente, fragmentado.

Dessa forma, quando cada educador por uma questão óbvia tomar suas próprias decisões, mesmo que amparados por diretrizes que norteiam o cotidiano escolar, as ações se tornam individualizadas, como se cada um tivesse um propósito único, individual e o trabalho em equipe, o coletivo acaba em segundo plano.

Enquanto observador assíduo do cotidiano escolar qualquer um poderá entender que uma equipe é composta por indivíduos com diferentes expectativas, diferentes graus de cobranças; estarão focados, muitas vezes, em pontos de vistas diferentes do que a maioria. Vale lembrar que Equipe é a composição de pessoas e experiências que podem se completar ou se dividir, exatamente, pela simples questão de serem "diferentes", terem perfis diferentes; e muitas vezes, buscarem outras soluções, percorrendo outros caminhos que não os da equipe. Uma equipe pode ser muitas vezes comparadas a um átomo, muita potência, indo de um ponto ao outro em grande velocidade, com uma quantidade enorme de energia

mas, que deve ser focalizada para que toda essa força em potencial não seja desperdiçada em ações isoladas e que se ao contrário, canalizadas, possibilite a diferença.

A mudança necessária para se adequar ao mundo exterior exige mudanças interiores, essa é a questão imperante; contundente, primordial. Não se enfrenta situações atuais sem olhar para o mundo atual, com atitudes que são exigidas pelas circunstâncias de um mundo que se transforma o tempo todo, com a rapidez tecnológica, com a exigência de novos conhecimentos, e de desafios que surgem a cada minuto, e que muitas vezes passam despercebidos devido a lentidão do nosso caminhar.

Ao se tentar resolver problemas atuais com antigas posturas é como se viver em "câmera lenta", o mundo acontecendo rapidamente, sem conseguir alcançá-lo. A escola se mostra dividida entre "o novo" e "o antigo", entre acomodação por não querer agir, porque mudança no agir, traz mudanças no ambiente e a vontade de transformar, de modificar o fazer educacional, mas que logo se é esquecida pelas urgências cotidianas.

Para o coordenador pedagógico o maior desafio está em resolver questões como "acomodação" e "inovação" no ambiente escolar. A esse desafio somam-se as deficiências técnicas, e às reuniões de "ATPC's" que deveriam ser direcionadas pelo coordenador pedagógico com o intuito de possibilitar

discussões de suporte pedagógico, momentos de reflexão sobre educação em busca por soluções para deficiências constatadas, sugestões de novos caminhos para construção do conhecimento. No cotidiano escolar, dificilmente, isto acontece, a realidade é a discussão incessante de problemas disciplinares, distanciando cada vez mais a possibilidade de questões pedagógicas serem o assunto relevante em pauta.

Competências - Contextualização

Não se pode traçar metas atingir objetivos sem conhecer o “solo” onde pisa, e este “solo, A Escola é claro, e que se soma aos indivíduos ao qual pertence, seus anseios, suas expectativas, suas necessidades e esta sempre norteada por um conjunto maior, que são As Diretrizes e Bases da Educação, avaliações externas ou internas, normas ou parâmetros curriculares, etc.

Introdução: Construindo Novas Competências

A construção de novas competências deve permear o mundo escolar com suas avaliações externas, internas, normas de conduta, cotidiano escolar, sua problemática, parâmetros curriculares e outros instrumentos ao qual o Coordenador Pedagógico deve lançar mão para desenvolver seu trabalho, somando -se a estes , todos os atores que participam do processo educacional.

O foco é justamente, adequar o C.P. às exigências da necessidade de novas competências a fim de atuar em soluções de situação-problema nos dias de hoje.

A escola” em foco

O discurso atual do mundo escolar parece repercutir em toda a sociedade, há um desencontro entre indivíduos e aquisição ou construção de conhecimentos. Há um enorme muro que separa teorias às ações que deveriam convergir em mudanças no cotidiano escolar, que rompe com o ideal e que engessa o pensamento inovador em detrimento de uma escola necessária. É a partir de uma preocupação imperante que este trabalho vem sugerir uma busca por procedimentos que nos sirvam como norte, a uma possibilidade de mudança, uma construção de competências que nos leve a considerar um caminho, uma esperança ... apenas uma POSSIBILIDADE de causar uma reflexão no meio escolar. O trabalho pode permitir aos leitores a interpretação deque a partir da construção de algumas competências a seguir pode surgir um novo olhar ao processo de liderar.

Desenvolvendo novas competências:

“Criatividade”

“Criatividade representa a emergência de algo único e original” (Anderson, 1965 ... Alencar, 1993, p.13)

O ato criador entende-se pela necessidade de buscar soluções para as diferentes situações em que haja uma emergência em preencher lacunas, estabelecer harmonia, enfrentar dificuldades e deficiências e outras situações que a meta seja possibilitar soluções mediatas ou futuras.

A ação criadora imana de um sentimento humano, é um fator inerente a ele, e ao espaço que ocupa; prescinde do entendimento do estar no mundo e a capacidade leitora do meio que o cerca, traçando assim um paralelo entre o ser e o estar no mundo, uma visão virtual do necessário, uma visão que estreita o presente e projeta o futuro. → Citação Matisse.

De acordo com Matisse, a criatividade é um processo único e individual, é uma experiência autêntica e que parte do esforço interior, é a expressão do que se tem dentro de si.

Entende-se a partir da concepção que o indivíduo é capaz de captar o mundo exterior e processá-lo de maneira ímpar e traduzida no tempo e no espaço e partir de uma experiência singular expressar essa leitura através do ato criador.

Partindo desses princípios o cotidiano escolar é uma terra fértil para a propagação de ideias criativas, tendo em vista, os diferentes enfrentamentos de situações do cotidiano escolar como a desarmonia, em que problemas de diferentes ordens se propagam neste meio. A constante necessidade de se buscar

soluções, diariamente, para as inúmeras deficiências encontradas no meio educacional é espaço para grandes reflexões e necessidade de constantes inferências, possibilidades de conquistas e avanços nas formas de aquisição de conhecimentos e atitudes.

De acordo com De Masi Sobre o processo criador, nos reportando para o ambiente escolar é, visivelmente, este, um lugar propício para instaurar as atividades criativas, faz-se necessário somente dar vazão a essa capacidade de compreender o mundo escolar e deixar fluir todos os pensamentos espontâneos que possam convergir em produtos criativos, originais, que possibilitem soluções inovadoras para problemas até então sem solução. Cabe ao C. Pedagógico deixar fluir sua capacidade criadora, captar o mundo exterior e processar a partir da sensibilidade particular de olhar o mundo; e a partir daí, exteriorizar soluções que resultem em uma experiência única e transformadora desse mundo escolar.

O desafio real é permitir que esse processo natural e individual seja palco para uma transformação coletiva, em docentes e discentes. Possibilitar ainda que esse processo não seja unicamente, uma experiência dos gestores, mas que o processo criador nasça de uma necessidade de todos os envolvidos no ambiente escolar, confluindo para o ponto central que é o bem comum, o bem coletivo. E que esta ação possa refletir em ações em que todos sejam beneficiados,

todos os envolvidos no processo educacional, escola, funcionários e comunidade.

É possibilitar a decifração dos sentimentos e necessidades e promover a possibilidade de realização desses desejos, promover e instaurar a ação criadora como forma de solução para os problemas cotidianos.

É a partir da visão do exterior trilhar caminhos para encontrar no íntimo de cada um a capacidade de resolução de uma situação-problema. É a capacidade do ser humano em vencer obstáculos, de inovar diante da necessidade, de se fortalecer em cada experiência bem sucedida.

De Masi, defende o princípio de que o ato criador tem sua origem no ócio, ou seja, aquele que se dedica ao ócio criativo considera o trabalho prazeroso, perdendo, portanto, o conceito real e literal do trabalho. Para De Masi, aquele que se dedica ao ócio criativo será mais dinâmico, criativo, terá prazer em realizar suas atividades, portanto, será mais produtivo independente do tempo de jornada ao qual se dedicará.

Motivação

O combustível que dá energia ao cotidiano escolar, carregado de desafios, de questionamentos constantes, às vezes de frustrações, requer algo com a força de nitroglicerina para poder avançar.

A necessidade de se buscar sentido para tudo que se faz é inerente ao ser humano. No mundo da

gestão existem várias formas de se levar o indivíduo a uma maior e melhor produtividade. Esses fatores de acordo com Margareth Columa podem ser extrínsecos e intrínsecos, a cultura e ambiente de trabalho, a remuneração, o progresso de integração, a comunicação interna, treinamento, e bem-estar são fatores externos que podem contribuir para o sucesso pessoal e que vem a refletir em produtividade na empresa ao qual o indivíduo exerce sua profissão; os fatores intrínsecos: pessoas certas no lugar certo, cada ato motivacional é único e liderança.

De acordo com a autora a vida, a missão de cada um está conectado ao mesmo tempo a relação com o trabalho e a forma de se gerar prosperidade ao trabalhador e à empresa :portanto, a necessidade de se integrar equipe ,valores comuns, competência, e comprometimento com uma causa.

Para Margareth Columa, os atos de motivação ligados às recompensas não garantem trabalhadores comprometidos e produtivos, visto que, enquanto as recompensas são atos externos a motivação são atos internos e dependem de diferentes fatores para que se obtenha sucesso e, geralmente, não são duradouros.

No ambiente escolar a necessidade é, extraordinariamente, grande em se manter docentes, discentes e gestores motivados, considerando as enormes deficiências físicas, materiais, e de pessoal que a escola sofre. O ambiente escolar é cercado por situações que exige tanto do corpo docente como dos

gestores uma certa capacidade de tolerância muitas vezes, acima do possível.

Surgem inúmeras tentativas de resolução dos problemas; mas os problemas na educação são maiores que as soluções ou tentativas encontradas, reuniões, capacitações, acertos de salários inadequados, bônus, jornadas duplas e estressantes, e outros problemas a serem enfrentados, isto, portanto, coloca a Educação num patamar frustrante e caótico. E nesse cenário turbulento e desafiador que surge a necessidade de se instaurar a motivação, é preciso pensar em ambientes propícios de trabalho, é necessário que todos se sintam motivados e engajados nessa luta em prol da Educação.

De acordo com Margareth Columa, estabelecer uma liderança atuante e preocupada em propiciar conexões constantes entre os fatores intrínsecos e extrínsecos e o trabalho, é fator primordial para se alimentar o processo motivacional.

Liderança

Gestores <-> Líderes

Para Peter Drucker (2000), não existem traços de liderança, o contexto propiciará elementos para que as pessoas se identifiquem com a situação problematizando-a, gerando assim, ações que viabilizarão possíveis resoluções.

Para Drucker a liderança tem características específicas:

- 1- Liderança não é um dom e nem fator absoluto de alguém, liderança necessita de aprendizagem.
- 2- Líderes atraem seguidores.
- 3- Liderança é a capacidade de assumir responsabilidades e delegá-las.
- 4- O líder do futuro deve mostrar “como ser” e não “o que fazer”.
- 5- O líder coloca as pessoas em primeiro lugar não as coisas, tendo em vista que o poder de ação e de transformação é gerado por força humana, que materializa nossos desejos e nos leva a resolução de problemas.
- 6- O líder deve trazer confiança, certeza, otimismo, harmonia, força no ambiente que o cerca.
- 7- A liderança transcende questões pessoais, pois o bem comum deve ser sempre o foco principal.

Tendo em vista estes princípios de Liderança expostos a partir das convicções de Peter Drucker; sendo a escola nosso cenário principal, e os gestores nosso foco, devemos considerar que o líder é força propulsora de ações transformadoras no ambiente escolar.

O Gestor enquanto líder deve delegar responsabilidades, cobrá-las, influenciar atitudes

positivas, demonstrando sua capacidade de gerar situações novas a partir de ações efetivas. O coordenador pedagógico, enquanto líder, deve demonstrar energia, evitar situações que o envolvam em questões pessoais, evitando assim um foco negativo no cotidiano escolar.

Heloisa Luck, (2010, p. 97), afirma que “A gestão escolar, consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivo presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processo para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagem significativa”.

Entende-se, portanto, que todo o processo de liderança deve partir de um trabalho coletivo, influenciando todos os envolvidos no processo educacional: gestores, professores, funcionários, pais, alunos, comunidade; convergindo assim, em ações que viabilizem o processo ensino-aprendizagem, as ações coletivas devem conflui a um bem comum, de maneira a gerar um conforto no ambiente escolar. As ações coletivas devem permitir que todos sintam-se protagonistas e responsáveis em desenvolver os papéis delegados pelo líder abraçando este, a causa, fazendo parte importante no processo de transformação do cenário escolar.

O ambiente escolar é sempre palco de situações peculiares ao processo de ensino-aprendizagem e

principalmente, às relações interpessoais que envolvem sempre grandes polêmicas entre professor-aluno, gestores-professores, pais-professores, e outros. Geralmente, estas situações conflitantes tem seu processo inicial no espaço sala de aula, onde acontecem grandes confrontos entre professor-aluno, se estendendo aos pais e gestores de escola.

Nasce desse cenário a capacidade do líder em se colocar em uma posição fora de zona de conflito para estender um olhar atento e observador e proporcionar, possíveis soluções para os conflitos que se instaurarem no dia-a-dia escolar. Entende-se que o líder deve ser conhecedor de aspectos pedagógicos, fundamentos teóricos ligados à aprendizagem, relações interpessoais, diretrizes e modalidades ensino, estratégias de monitoramento de qualitativo e quantitativo, entre outros.

Ethos – Credibilidade

Para James M. Kouzes a credibilidade é construída no dia-a-dia, na conquista de confiança a partir de atitudes, gestos, qualidades éticas e morais, vivenciadas pelos próprios colegas, profissionais em que estabelecem uma relação cotidiana e passível de observação.

Esta vivência leva em conta a forma como se vai construindo esta competência, “Os líderes ganham credibilidade, respeito e lealdade quando demonstram que acreditam no valor próprio dos outros”.

James M. Kouzes estabelece seis disciplinas que sustentam a credibilidade:

1-Descobrir a si mesmo (tornar claros os seus valores);

2-Apreciar os participantes (conversar com os colegas de trabalho e ouvi-los);

3-Afirmar valores compartilhados (empenhar-se em consensos e comunidade);

4-Desenvolver a capacidade dos participantes (educar constantemente);

5-Servir a um adjetivo (tornar-se líder que serve os outros);

6-Conservar a esperança (manter energia e otimismo).

O autodescobrimento

A credibilidade se estabelece quando o líder considera a sua capacidade interior de se autoquestionar, refletir e a partir dessa reflexão deixar transparecer seus valores, suas crenças. Uma característica preponderante para essa projeção é permitir-se conviver com os atos desse cenário.

No ambiente escolar os protagonistas são gestores, professores, alunos, pais e outros funcionários; a convivência diária com essas pessoas deve permitir que dessa relação possa estabelecer uma vivência interativa, participativa; deixar-se ouvir é fundamental para a concretização da credibilidade,

desenvolver valores compartilhados a partir dessa convivência é de primordial importância para uma gestão bem-sucedida.

James M. Kouzes afirma que os líderes bem-sucedidos são pessoas com princípios elevados e crenças firmes. Suas atitudes corroboram para a consolidação de sua credibilidade. Essas atitudes no cotidiano escolar demonstram a existência de valores éticos e morais, o que reforçará a sustentabilidade dessa competência tão admirada e necessária no espaço escolar.

No cenário escolar o líder eficaz como bom observador detecta focos de estresse e cria condições para enfrentá-los, administra o estresse entre professores-alunos, professores-pais, professores-gestores e outros funcionários. A liderança eficiente consolida sua credibilidade ao acreditar na sua luta, “Dê o sangue, e faça tudo com grande paixão, dê o melhor de si”, “Dalai Lama”, ama o que faz. Acreditar no outro, e na capacidade de cooperação, no conhecimento e respeito alheio; permite a liberdade de expressão, levando-se em consideração os direitos e deveres de cada ato.

James M. Kouzes faz apenas uma objeção às disciplinas por ele discutidas; que se tenha cuidado com o exagero, pois qualquer disciplina levada ao extremo pode comprometer a credibilidade do líder.

Leitor

Perrenoud (2000), “Dez novas competências para ensinar baseado nos 4 pilares da Educação nos abre um leque sobre novas possibilidades de atuar em sala de aula. Focalizando o interesse para C.P. o autor estabelece em sua obra como fator inerente ao ser humano, o desenvolvimento da habilidade leitora, sendo assim ,a aquisição do hábito de leitura como processo de aquisição de novos conhecimentos é fator primordial ao desenvolvimento do P.C. para incentivar professores, alunos e outros gestores e funcionários.

Baseando-se na reflexão em 1 dos 4 pilares de Educação, Aprender a aprender ,Perrenoud, entende-se como a aquisição de um repertório de saberes codificados, o domínio dos próprios conhecimentos ,se necessário ,para colocar em prática objetivos que venham a proporcionar uma transformação no ambiente de trabalho, é de fundamental importância que todo profissional de escola sendo um educador em potencial, que a leitura se torne imprescindível enquanto competência a ser adquirida por estes profissionais.

Atualmente , o processo Educacional tem passado por crises em que, de acordo com relatos, “professores e alunos encontram-se desmotivados”, “pais intolerantes ou incapazes de resolver problemas relacionados às questões da educação e de nível pessoal dos filhos”, “gestores e discentes despreparados para enfrentar os problemas cotidianos no ambiente escolar”, “comunidade descontentes com

a escola atual e com a forma como professores atuam em sala de aula”, “ a questão de violência presente no cotidiano escolar” ,e uma infinidade de diferentes insatisfações que se proliferam em escala assustadora.

O profissional P.C. deve ter um repertório de conhecimento sobre literatura pedagógica e outras literaturas que possam auxiliar em sua atuação, além de desenvolver um grande equilíbrio emocional; e que de alguma forma o conhecimento adquirido venha nortear seu percurso no espaço escolar, constituindo assim, uma escola mais eficaz, mais harmoniosa; em que alunos e professores e profissionais de educação em geral, sintam-se seguros, confiantes na realização de seus objetivos.

O conhecimento adquirido pelo P.C. através da leitura deve ser materializado através de prática e em vivência no ambiente escolar, suas experiências enquanto leitor deve se fazer presente na construção de novos objetivos e metas, buscando soluções para questões primordiais em seu ambiente de trabalho, através de sugestões, de ações que objetivem refletir a motivação nos próprios colegas de trabalho. Ler é trazer para seu mundo interior o imaginário coletivo, é traduzir diferentes formas de expressão do pensamento, é a forma mais complexa de recriar um mundo exterior.

De acordo com Paulo Freire, *“a leitura não transforma o mundo, são as pessoas que transformam o mundo”* (1993).

Considerações Finais

A importância deste trabalho é situar os coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários, discentes e docentes que o espaço de trabalho é real e virtual, individual e coletivo, e principalmente, um campo amplo de perspectivas e que anseiam por realizações, buscas de soluções que se integrem e interajam com o mundo atual.

Este espaço ao qual fazemos parte nos cobra sempre revermos posturas, criarmos hábitos prazerosos, e que portanto, o ambiente escolar, encarado como trabalho, acaba por perder seu conceito literal à medida que atuamos com a vontade transformadora de um educador e que ao mesmo tempo influencia se deixa influenciar por atitudes otimizadoras. Este mesmo espaço que respira e conspira por informações, um mundo que se renova a cada instante, um mundo com pessoas e objetivos, constantemente, desafiadores.

Não se pode permanecer intacto a toda transformação ao qual este mundo sofre, e que ao mesmo tempo vivemos e atuamos; não se pode ser apenas observador, estas transformações são alheias à nossa vontade. É uma questão de princípio do educador desacomodar as “coisas”, desestruturar “formas fixas”, promover um desarranjo, abalar estruturas, conceitos, permitir-se contaminar pelos anseios juvenis desse mundo tecnológico, onde tudo é

questionável, onde os valores das coisas são variáveis, são mutáveis.

O educador do futuro constata a imediata necessidade de mudança, a sociedade que se constrói através da destruição de grandes muros divisórios, de quedas de grandes tabus, da discussão de questões como a diversidade, nos conceitos de família, amizade, relacionamento dos anseios dos jovens que constroem a sociedade atual, estudá-la, proporcionar condições de construir conhecimento vencendo preconceitos, tabus e fracassos; buscando vencer o desafio de lutar contra a mesmice, o lugar comum ao qual o mundo escolar se instalou. Vencer acima de tudo a falta de confiança no futuro, nos jovens, a própria ideia de fracasso pessoal, educacional, emocional.

Referências bibliográficas

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chttoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000;

MOURIN, Edgar. **Os sete saberes à educação do futuro**. trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, D. F : Unesco, 2001;

DRUCKER, Ferdinand Peter. **O líder do futuro**. trad. Cynthia Azevedo. São Paulo: futura, 1996. 7^o reimpressão;

STEWART, Thomas A. / **Capital intelectual**; Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste - Rio de Janeiro : Elsevier, 1998 - 11^o reimpressão;

STEWART, Thomas A. / **Capital intelectual**; Capital intelectual. Disponível em: <http://miniweb.com.br/top/jornal/artigos/Artigos_profissao_capital_intelectual.html>. Acesso em 10/08/2011;

DRUCKER, Ferdinand Peter. **Trabalho em equipe**. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/2008/09/24/trabalho-em-equipe-o-lider-segundo-peter-drucker/>>. Acesso em 21/08/2011;

DRUCKER, Ferdinand Peter. **Peter Drucker na prática**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/peter-drucker-na-pratica-para-consultores/55519/>>. Acesso em 20/08/2011;

CARDOSO, Olinda Nogueira Paes; MACHADO, Rosa Teresa Moreira. **Artigo**, U.F. Lavras, Fev.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a04v42n3.pdf>>. Acesso em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a04v42n3.pdf>. Acesso 20/08/2011.

LUCK, Heloisa ; Liderança em gestão escolar- Heloisa Lück. 5.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2010-(Séries Cadernos de Gestão; 4).

LUCK, Heloisa, **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**/Heloisa Lück, 6. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de gestão.

MASI, Domenico de, **O ócio criativo**/por Juliana Resende-BR Press, <http://www.educacional.com.br/entrevistas-entrevista-0019.asp>.

MASI, Domenico de, 1938- **O ócio criativo**/Domenico De Mais; entrevista a Maria Serena Pallieri, trad. De Léa Manzi – Rio de Janeiro; Sentame , 2000.

COLUMA, Margareth, fragmento do Texto: Motivação, Artigos científicos por Leo Salgado.

A PERMANÊNCIA DA PREPOSIÇÃO “A” COMO PREFIXO NA FORMAÇÃO DE DETERMINADOS VERBOS NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Eloiza Schlemmer Rodrigues

Introdução

O fascínio pela linguagem veio através do contato com a Linguística, pois essa ciência proporcionou perceber que a língua falada vai contra os preceitos do bom uso da fala, previsto na Gramática Normativa. E já dizia Bloomfield (1950 *apud* Preti, 1974, p. 9-10) “a divisão do trabalho e, com ela, todo o mecanismo da sociedade humana, é devida à linguagem”.

A língua é sempre “sincrônica” no sentido de que funciona sincronicamente, ou seja, no sentido de que está sempre “sincronizada” com seus falantes, coincidindo a sua historicidade com a destes. Mas isso não significa que “não deveria mudar”, mas, ao contrário, justifica que mude continuamente *para continuar funcionando*. Em segundo lugar, o sistema é em si “imutável” no sentido de que não tem em si mesmo: o sistema não “evolui”, mas é *feito* pelos falantes, de acordo com as suas necessidades expressivas. Em terceiro lugar, a língua muda sem

cessar, mas a mudança não destrói e não afeta no seu “ser língua”, que se mantém sempre intato. (COSERIU, 1979, p. 236-237, grifo do autor)

E o interesse aumentou ao conhecer e trabalhar com as obras de Marcos Bagno, pois muitas dessas variações linguísticas abordadas eram familiares. Sendo que

“[...] formas em variação dá-se o nome de ‘variantes’. ‘Variantes linguísticas’ são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística” (TARALLO, 2006, p. 8).

E a escolha da variável linguística deve ser feita com base em seu uso corrente e frequente

“[...] que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural e espontânea que seu comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não-estruturados e de entrevistas curtas.” (LABOV, 2008, p. 26).

Logo, a heterogeneidade da língua portuguesa mostra as ocorrências das diversidades linguísticas, e que o considerado “errado” hoje nem sempre o foi. Além disso, os estudos sociolinguísticos nos dizem que as mudanças da língua também ocorrem por pressões sociais.

Então, iniciou-se uma reflexão sobre os falares brasileiros, em especial, na localidade da Igrejinha do Divino, área rural, situada na cidade de São Pedro do Sul, interior do Rio Grande do Sul, que recebeu um número considerável de imigrantes portugueses e porque principalmente tratava-se de um

[...] contingente apreciável de indivíduos que falavam português: trata-se dos habitantes das ilhas dos Açores. Depois de 1550, pelo menos, estimulou-se a vinda de habitantes das ilhas, dando-se preferência a casais.

Mas, ainda aqui, é preciso não generalizar. É preciso distinguir a emigração *espontânea* da que chamaremos *oficialmente estimulada*¹. Esta, que é constituída por famílias, destina-se unicamente à agricultura: o seu objetivo era povoar os territórios estratégicos pouco habitados, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (SILVA NETO, 1979, p. 585, grifo do autor).

Com base nisso, observou-se essa localidade, já que sua formação se deu por imigrantes açorianos, e com eles vieram também os arcaísmos portugueses, que até hoje são observados nos falares desses habitantes; cito o acréscimo da preposição “a” na formação inicial de determinados verbos, que não mais

¹ A importância do contingente açoriano na colonização do Brasil é bem conhecida, desde há muito tempo, especialmente para os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (SILVA NETO, 1979, p. 585)

figuram na nossa Gramática Normativa, como em “alevantar”.

– Existe até uma relação bastante interessante entre arcaísmos e distância geográfica: quanto mais distante do seu local de origem, mais arcaica permanece a língua. [...]

– Essa mesma relação faz com que a língua das zonas rurais seja mais arcaizante do que a língua das grandes cidades, onde as transformações sociais mais rápidas são acompanhadas no mesmo ritmo por transformações na variedade linguística. Quanto mais antiga a colonização de um lugar, mais traços arcaicos sobrevivem na sua língua. (BAGNO, 2006, p. 124)

A realização da observação em campo tem como objetivo contribuir com o estudo bibliográfico e documentar o fenômeno linguístico, porém, teve-se que alterar a ideia inicial, que era selecionar cerca de seis informantes de ambos os sexos, devido ao cumprimento do cronograma.

Então, a pesquisa ficou organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, tem-se a apresentação da pesquisa, justificativas e seus objetivos. No segundo capítulo, aborda-se toda a fundamentação teórica que serviu de base para o desenvolvimento do trabalho, com o fenômeno linguístico do arcaísmo, a sociolinguística e a dialetologia. No terceiro capítulo, faz-se um breve histórico da região investigada. No quarto capítulo, tem-se a metodologia utilizada na

pesquisa. E, por último, as considerações finais acerca da pesquisa.

Justificativas

O estudo da história da língua portuguesa permite reconhecer muitos “erros” fonéticos, morfológicos e sintáticos presentes nos falantes da língua portuguesa.

Além do que, é de fundamental importância uma pesquisa de campo, pois permitirá um contato com outra cultura, e com a história de nosso país possibilitando a percepção da diferença entre a língua falada e a escrita.

Essa localidade foi escolhida porque, segundo Silva Neto (1979), o português ultramarino é conservador e não acompanhou as evoluções linguísticas que ocorreram em Portugal, preservando assim aspectos arcaizantes, ou provincialismos. Levaram-se em conta também os seguintes fatores:

2 – acompanhando a formação histórica do povoamento, a língua primeiro se estabeleceu no litoral; daí é que se foi estendendo pelo interior;

[...]

7 – é verdade que boa parte do território nacional só foi colonizado no século XVIII; mas, ainda nesses núcleos, a linguagem é arcaizante, pois os colonizadores vinham de províncias (e dos Açores), *que são áreas conservadoras*;

8 – outro fator de conservadorismo e unidade dos núcleos é a escassez de população, já que nas comunidades reduzidas são menores os germens de evolução, logo afogados pelo contacto intenso entre indivíduos que variam pouco. (SILVA NETO, 1979, p. 631-632, grifo do autor)

Sendo assim, a localidade escolhida reúne todos esses fatores conservadores da linguagem arcaica, pois recebeu colonização açoriana, e é um pequeno povoado situado no interior da região Sul do Brasil.

Objetivos geral e específicos

Através de pesquisa experimental, e com base na pesquisa bibliográfica, comprovar a permanência na língua falada de alguns verbos arcaicos, os que adicionavam a preposição “a” em sua formação inicial.

Para a realização da pesquisa experimental, será desenvolvido um questionário *in loco* com entrevista direta, já que os estudos em comunidade devem ser mais rígidos, optou-se por pessoas nativas da região ou que tenham vindo durante a infância, antes de adentrar os estudos escolares, para evitar que outros hábitos possam refletir sobre a marca sociolinguística, e assim poder comparar com o estudo teórico.

Hipóteses

As hipóteses serão fundamentadas no nível da convalidação, pois “São as que se sustentam em um

sistema de teorias, [...], e ao mesmo tempo, encontram apoio em evidências empíricas da realidade, [...] representam o nível ótimo, pois oferecem condições de se alcançar(em) (*sic*) os dois ideais da ciência: o da racionalidade e o da objetividade” (KÖCHE, 1997, p.112).

Por isso, será realizado um estudo bibliográfico a respeito da variável arcaizante e posterior confronto com a realidade, para demonstrar que, na língua falada, ainda permanece tal modo arcaico.

Fundamentação Teórica

A realização deste trabalho parte com base nos estudos arcaicos, sociolinguísticos e dialetológicos, fundamentais para a concretização da pesquisa.

Então, primeiramente, realizou-se um estudo acerca dos vocábulos arcaicos para se ter o domínio e a compreensão desse fenômeno, depois, um estudo sociolinguístico, para interpretar os dados sociais dos informantes e, por fim, um estudo dialetológico para, a partir das variantes linguísticas sincrônicas, poder observar os fenômenos linguísticos da pesquisa ocorridos na fala da comunidade da Igreja do Divino, considerando, principalmente, o local de origem e o nível de escolaridade dos informantes.

Arcaísmos

A língua portuguesa passou por diversas transformações até obter o formato atual, para compreender sua origem e evolução, recorre-se à

gramática histórica, que estuda a língua portuguesa em suas diversas fases, desde o latim até a atualidade, assim, seguem-se os períodos:

1. latim lusitânico (falado na Lusitânia) – vai até o séc. V;
2. romance lusitânico (falado) na Lusitânia – vai do V.º ao IX.º séc.;
3. português proto-histórico – vai do IX.º ao XII.º séc.;
4. português arcaico – vai do XII.º ao XVI.º século;
5. português moderno – vai do séc. XVI ao XX.

(SILVA NETO, 1942, p. 13)

Entende-se por arcaico tudo que um dia já foi usual, mas que do ponto de vista atual caiu em desuso, e é considerado “velho”. E, na língua portuguesa, não é diferente, pois a Gramática Normativa sofreu diversas transformações até chegar à atual, e muitas das variedades linguísticas presentes nos falares brasileiros já pertenceram ao português padrão, como é o caso do português arcaico. Além disso, “nenhum fenômeno linguístico surge ou desaparece repentinamente. Nos idiomas, as mudanças são sempre demoradas e lentas” (COUTINHO, 1969, p. 210).

Pois, conforme BAGNO (2006, p. 120), no decorrer do tempo, o português que se falava na Europa foi sofrendo diversas e inevitáveis modificações

em seu aspecto, mas devido à distância continental, o português brasileiro não acompanhou essas transformações, apesar de que o português daqui também tenha se modificado, porém num ritmo bem mais lento, ele acabou conservando alguns aspectos extintos da língua portuguesa europeia.

Em seu dicionário linguístico, CÂMARA JÚNIOR define:

Vocábulos, formas ou construções frasais que saíram do uso da língua corrente e nela eram vigentes. Do ponto de vista da língua comum e sua norma, diz-se que há arcaísmos em falares regionais, em que se mantêm por tradição oral formas e construções que a língua comum abandonou e não entram no seu uso normal. Mas os arcaísmos são especialmente encontráveis na língua literária, onde obras literárias antigas continuam a impor certos padrões estético(s) (*sic*); diz-se arcaizante o escritor que emprega arcaísmos em relação à língua comum do seu tempo, para fins estilísticos. (CÂMARA JÚNIOR, 1978, p. 58-59)

Então, simplificando o conceito, tem-se que “arcaísmos são palavras, formas ou expressões antigas, que deixaram de ser usadas” (COUTINHO, 1969, p. 210-212). E várias são as causas para o arcaísmo das palavras, essas, segundo o autor, são:

1. desaparecimento de costumes, objetos ou instituições;
2. sinonímia ou neologismo;
3. eufemismo ou degradação de sentido;
4. sentido especial;
5. homonímia.

Sendo assim, após definido o conceito de arcaísmo linguístico, podemos ainda salientar dois fatos:

1º) O *arcaísmo* é fenômeno de mais largo campo que o *neologismo*, pois, além de vocabulário, pode atingir a constituição fônica ou morfológica das palavras e a própria construção da frase; 2º) O *arcaísmo* é um conceito relativo, pois, em rigor, não se pode falar em arcaísmo a não ser em relação com o uso normal consagrado em certo momento da história de uma língua. (CUNHA E CARDOSO, 1978, p. 193, grifo do autor)

A preposição latina *ad*

A preposição latina *ad*, que pode indicar “aproximação, tendência, passagem para um estado” (COUTINHO, 1969, p. 177), deu origem à nossa preposição “a”.

Como as demais preposições latinas, *ad* podia ser usada como um prefixo para formar novos verbos. Em muitos casos ela perdia o *d* final, que era

assimilado pela consoante seguinte: *ad + préndere = apréndere* (“aprender”); *ad + córrere = accórrere* (“acorrer”); *ad + flúere = afflúere* (“afluir”) e assim por diante.

[...]

Na formação da língua portuguesa, este processo continuou, fazendo surgir uma grande quantidade de verbos que tinham este prefixo *a-*, sem que ficasse muito evidente por que ele estava ali, junto daquele verbo. Aconteceu o que a gente chama de *generalização*, que é quando uma regra deixa de ser específica para alguns casos e é empregada “a torto e a direito”. (BAGNO, 2006, p. 122)

Então, mesmo depois de essa variante deixar a gramática da norma-padrão, o povo continuou a empregá-la, pois naquela época muitos não tinham instrução escolar, e como a língua falada não acompanha a língua escrita, essas variáveis permaneceram no falar popular.

Abaixo, na Tabela I, encontram-se alguns exemplos de verbos arcaicos que pertenceram à antiga gramática da língua portuguesa.

Tabela I – Alguns exemplos de verbos arcaicos com formação preposicional *ad*.

abastar	ajuntar	alembrar	alevantar
alimpar	alumiar	amostrar	aqueixar
aquentar	arrecear	arrenegar	arreparar
arrodear	assentar	assoprar	avoar

Fonte: BAGNO, 2006, p. 118.

Metodologia

A realização de uma pesquisa experimental, para Köche (1997), permite ao investigador analisar o problema, construir suas hipóteses e manipular os fatores, a variável levantada, e se o fenômeno observado condiz com a hipótese inicial.

Como o modelo é de natureza quantitativa, a representatividade do *corpus* (isto é do material selecionado para análise) será sempre avaliada em função da variável estudada e com base nos objetivos centrais do estudo em questão. [...] O sociolinguista, porém, sentirá a necessidade de controlar tópicos de conversa e de eliciar realizações da variável linguística em que esteja interessado. O pesquisador da área da sociolinguística precisa, portanto, participar diretamente da interação. É claro que, [...] ele também se utilizará do método da observação no momento de

adentrar a comunidade de falantes. (TARALLO, 2006, p. 20)

A proposta foi desenvolver um questionário, que deixasse os entrevistados descontraídos, para obtenção dos resultados esperados. Preferencialmente, as pessoas deveriam estar em uma faixa etária acima dos 40 anos, com baixa escolaridade, e sempre ter residido no local, sem grandes contatos com outras variantes linguísticas.

Essas entrevistas foram gravadas e transcritas com fidelidade, com o intuito de preservar o conteúdo observado. O método de análise foi embasado na pesquisa bibliográfica levantada sobre esse fenômeno.

Coleta de dados e seleção dos informantes

A coleta de dados foi realizada *in loco*, através de um questionário direto e de conversação livre, registrados em gravador de celular da marca LG e modelo E612, com duração de aproximadamente 30 minutos; mas, na transcrição e registro gráfico, foram alocadas as partes principais que interessam neste estudo.

Para a realização desta pesquisa, foi selecionada apenas uma mulher, principalmente devido ao tempo ser curto para a realização de diversos inquéritos linguísticos.

Como se trata de uma região rural, os requisitos de escolha foram os seguintes:

- 1) Serem nascidos no local, preferencialmente de pais também aí nascidos;
- 2) Terem, preferencialmente, idade entre 28 e 58 anos;
- 3) Ser o cônjuge originário da mesma localidade ou, ao menos, do mesmo município;
- 4) Serem preferencialmente analfabetos ou terem pouca escolaridade, no máximo 4ª série;
- 5) Serem inteligentes e comunicativos;
- 6) Não haverem vivido fora da localidade até os 20 anos, nem depois por mais de 6 meses;
- 7) Não serem muito viajados;
- 8) Apresentarem boas condições de fonação;
- 9) Terem tempo e disposição para as entrevistas. (KOCH; KLASSMANN; ALTENHOFEN, 2002, p. 19)

A informante escolhida contempla todos os requisitos acima descritos, assim foi possível encontrar um falar que não tenha sofrido influências externas e que se aproxime ao máximo do falar arcaico dos açorianos que colonizaram a região.

Segundo SILVA NETO (1979), as mudanças linguísticas decorrem da estrutura social, ou seja, da classe social a que o falante pertence.

A vida social oscila entre a imitação dos antigos e a difusão das inovações. [...].

O equilíbrio entre a *imitação-costume* e a *imitação-moda* é que explica a relativa e aparente estabilidade.

A preponderância de uma delas significará evolução lenta ou precipitação no sentido geral das tendências.

Contam-se entre os fatores que favorecem o prestígio do costume:

culto dos antepassados;

isolamento físico;

isolamento lingüístico;

isolamento social;

vida caseira;

analfabetismo;

reverência aos livros sagrados;

sedentariiedade;

falta de contactos culturais.

(SILVA NETO, 1979, p. 30-31, grifo do autor)

O questionário que serviu como guia para a entrevista encontra-se no Apêndice A, e foi elaborado de forma que obtivesse as respostas desejadas, e, também, de forma que a entrevista não fosse longa e sem resultados satisfatórios.

Cronograma

A elaboração de um cronograma, em pesquisas experimentais, faz-se necessária para que se tenha controle dos prazos e metas a serem cumpridos.

O cronograma foi elaborado com certa flexibilidade, porque ocorreram algumas alterações, mas nada que interferisse ou alterasse o prazo final do trabalho.

Tabela 2 - Cronograma do trabalho.

	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Elaboração	X						
Entrega do	X						
Pesquisa	X	X	X	X	X		
Coleta de						X	
Análise dos						X	
Redação do		X	X	X	X	X	
Conclusão						X	
Entrega do						X	
Apresentação						X	X

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo verificar a permanência de certos verbos arcaicos na língua falada, especialmente os que adicionavam a preposição “a” como prefixo na sua formação, como: arrearpar, avoar, alevantar, etc.

Ao longo deste trabalho, buscaram-se informações acerca dessa variável linguística arcaica e posterior comparação com a atualidade, através de

pesquisa *in loco* com o emprego de inquérito linguístico em uma localidade rural e com formação açoriana.

Na entrevista, a informante relatou como era o cotidiano de sua infância, cerca de 50 anos atrás, juntamente com sua família (pai, mãe e nove irmãos). Nessa época, eles moravam em frente à igreja (Figura 3); a única fonte de renda era a venda do leite, realizada de porta em porta na cidade de São Pedro do Sul; também plantavam para a subsistência familiar, alimentação do gado leiteiro, equinos e de outros animais para consumo próprio, como porco, ovelha e galinha. Atualmente, ela reside a 1 km da igreja com o pai e três irmãos, continuam com o gado leiteiro e plantação, mas em menor escala, pois estão se aposentando.

Com o desenrolar da entrevista, pôde-se perceber que, ainda, empregam-se alguns desses verbos (alevantar, aquestar e ajuntar), mas que outros já não aparecem na forma arcaica (limpar), fato que talvez possa ser explicado como sendo fruto da influência dos meios de comunicação, proximidade do centro urbano e, também, devido à grande colonização alemã e italiana, que, posteriormente, ocorreu em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Porém, também ocorre a presença de outras expressões da língua portuguesa arcaica, logo, pode-se concluir que a imigração portuguesa teve uma forte presença nessa região, porque, até os dias de hoje, a

comunidade de fala conserva traços do português arcaico.

Apesar disso, esta pesquisa não teve como principal objetivo analisar as causas que influenciaram no falar dessa localidade, e, sim, registrar seus aspectos linguísticos.

Para concluir, fica uma sugestão para pesquisas posteriores, a de realizar uma análise dos arcaísmos, em diversos campos linguísticos, com o auxílio de métodos computacionais, pois os dados poderiam ser mais bem quantificados e delineados.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 215 p.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1978, 266 p.

Estrutura da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca, Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969, 357 p.

CUNHA, Celso; CARDOSO, Wilton. *Estilística e gramática histórica: português através dos textos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, 317 p.

GOULARI, Audemaro Taranto; SILVA, Oscar Vieira da. *Estudo dirigido de gramática histórica e teoria da literatura*. 17. ed. São Paulo: Editora do Brasil S. A., 1974, 334 p.

HISTÓRIA: São Pedro do Sul
<http://www.rsvirtual.net/cgi-bin/dados/webdata_pro.pl?_cgifunction=search&_layout=Municipios_História1&municipios.municipios=S%E3o+Pedro+do+Sul> Acesso em 29 setembro 2013.
HISTÓRICO.<<http://www.saopedrodosul.org/principal/a-cidade/historico>> Acesso em 29 setembro 2013.

HUTTER, Lucy Maffei; NOGUEIRA, Arlinda Rocha. *A colonização em São Pedro do Rio Grande do Sul: durante o império (1824-1889)*. Porto Alegre: Garatuja/Instituto Estadual do Livro, 1975, 162 p. IBGE <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431940>> Acesso em 29 setembro de 2013.

JARDIM, Samuel Lautert. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.saopedrodosul.org/a-cidade/historico.html>> Acesso em 09 de junho de 2013

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

KOCH, Walter; KLASSMANN, Mário Silfredo; ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Alers: Atlas linguístico-*

etnográfico da Região Sul do Brasil. Introdução. Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba: UFRGS/UFSC/UFPR, 2002, 1 v. 111 p.

LABOV, Willian. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 389 p.

LEAL, José Cândido. *São Pedro do Sul, antigo: registros históricos (1626-1965)*. Santa Maria: Boca do Monte, 1996, 337 p.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 1994, 208 p.

MENEZES, Daniel Junges. ROBAINA, Luís Eduardo de Souza. SCCOTI, Anderson Augusto Volpato. TRENTIN, Romário. *Zoneamento geoambiental do município de São Pedro do Sul – RS*. Disponível em: <http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/attachments/009_%28ZONEAMENTO%20GEOAMBIENTAL%20O%20MUNIC%20C3%8DPIO%20DE%20S%20C3%83O%20PEDRO%20DO%20SUL%20%E2%80%93%20RS%29.pdf> Acesso em 09 de junho de 2013.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

QUADROS, Jânio. *Curso prático da língua portuguesa e sua literatura*. São Paulo: Formar Limitada, 1966, 422 p.

PORTUGUESES: Origem da imigração açoriana

<<http://www.riogrande.com.br/história/colonizacao3.htm>> Acesso em 29 setembro 2013.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala, um estudo sociolinguístico do diálogo literário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974, 181 p.

ROMANELLI, R. C. *Os prefixos latinos: da composição verbal e nominal, em seus aspectos fonético, morfológico e semântico*. Belo Horizonte: Imprensa. 1964, 135 p

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais S. A., 1963, 273 p.

_____. *Manual de gramática histórica portuguesa*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional. 1942, 140 p.

_____. *Manual de filologia portuguesa: história, problemas, métodos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977, 280 p.

_____. *História da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979, 672 p.

SUASSUNA, Livia. *Arcaísmos em Guimarães Rosa*. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59678>>
Acesso em 15 de setembro de 2013.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006, 96p.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Tradução: Celso Cunha. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

APÊNDICE – Questionário sociolinguístico

Pesquisadora (P): Como era o dia a dia antigamente no campo?

Informante (I): Eu alevantava três horas da madrugada, tirava leite com meu pai, daí ia pra casa, fazia o serviço de casa que tinha que fazer, depois ia pra lavoura, trabalhava na lavoura durante o dia. Ah e nós não tinha salário nenhum, e as crianças trabalhavam também, eu com sete anos já cuidava dos outros.

P: Como que vocês faziam pra trabalhar com eles?

I: Era assim, a mãe ia pra lavoura e nós ficava de caseiro, as babá de casa era nós. Depois que voltava da lavoura começava toda a lida de novo, era uma vida de cão mesmo (risos).

P: E quem que fazia a comida?

I: Quando a mãe estava em casa, ela fazia, senão nós fazia ou levava a comida pra lavoura, aí comia sem aqueça mesmo.

P: E quem que lavava a roupa?

I: Ah.. a roupa também era com nós, né. Caminhava como daqui a... de lá de casa, quando nós morava na frente da igreja, até o Arno Shalemberg, muito mais longe acho (uns 500 m).

P: Por quê? Não tinha açude mais perto?

I: Não tinha, tinha um valo descendo o cemitério, mas a água era muito suja. Aí tinha que ir lá, que era mais limpo, e lá era uma bica d'água que a gente lavava a roupa lá, tinha uma bica d'água e uma gamelona daí a água corria todo o tempo era bem limpinha, aí a gente pegava, tinha mania de deixar ensaboada de tardezinha e no outro ia lavar, trocava toda aquela água, trocava todo aquele sabão e botava a quara de novo, pra depois perto do meio dia ia ajunta toda aquela roupa e torce, era uma peça aquela lavação de roupa, tinha que ser bem limpa.

P: E depois que escurecia?

I: Depois que escurecia nós ia dormi, não tinha televisão, só rádio, depois de muito tempo que ia ouvi novela no rádio.

O QUE SIGNIFICA O BRINCAR PARA A CRIANÇA

Emidio Rodrigues da Silva

A brincadeira para o bebê é representada por três grandes núcleos organizadores: o corpo, o símbolo e a regra, que irá se manifestar de acordo com o seu desenvolvimento. *"Os movimentos automáticos são garantidos por órgãos do sistema nervoso, localizado na base do cérebro, já bastante desenvolvido por ocasião do nascimento da criança"* (FREIRE,1989 p.27).

O bebê através da brincadeira com o seu próprio corpo, rolando, engatinhando, abrindo e fechando, escondendo algum objeto e achando, puxando, empurrando, está desenvolvendo os seus próprios reflexos.

"Os movimentos da criança de mais ou menos dois meses de idade, de levar as mãos à boca, agarrar uma com a outra, olhar os dedos, um verdadeiro jogo das mãos, são para Le Bolch, [...] um dos primeiros sinais de atividade inatas que irá desencadear verdadeiras atividades intencionais, isto é, com uma finalidade definida" (Le Boulch,1982, p. 57).

É no convívio social que a criança aprende a brincar. Nos primeiros momentos a pessoa mais importante é a mãe, ou alguém ligado a família, que o alimenta, protege conversa e brinca.

"No início dessa viagem a criança depende muito da mãe. De acordo com Wallon, [...] esta necessidade, que resulta da própria inaptidão para satisfazer por si própria, as exigências mais essenciais de sua vida, determina na sua evolução uma orientação que é capital para explicação do que se tornou a humanidade" (WALLON, 1985, p. 205).

Nos primeiros anos de vida o brincar significa muito na formação da personalidade da criança e ajuda a controlar os impulsos provenientes da fantasia. É importante que a mãe proporcione ao bebê carinho, mediante brincadeiras e manifestações de afeto, pois o ele já é capaz de reagir a estímulos e se sente protegido e confiante. *"O Brincar para o bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social"* (OLIVEIRA, 2000, p. 16).

Deve ser oferecido para a criança uma variedade de brinquedos e brincadeiras e objetos diversificados que estimulam e proporciona o desenvolvimento da criança. O bebê gosta de atirar os brinquedos para ouvir o som e seguir com seus movimentos, pode-se definir esse fato como a primeira

relação de causa e efeito, espaciais e temporais, estabelecidas pela criança, e que sempre é seguida por um sorriso.

Na integração do pessoal com o social, o brincar apresenta um papel fundamental, já que contribui na construção da autonomia da convivência e do bem estar físico e mental. Em forma de atividades artísticas, o brincar para as crianças de 0 a 6 anos contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo- emocional da criança. *"Casar o brincar com outras modalidades de expressão não verbais, como as plásticas, desenhos, pintura, modelagem, as músicas, a dramatização, a mímica favorece muitas vezes a espontaneidade, o envolvimento e a coesão"* (OLIVEIRA,2000, p.104).

Brincando a criança constrói a sua identidade, revivendo experiências passadas e as protegendo-as em seus brinquedos e brincadeiras. *"É no Brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos"* (VYGOTSKY, 1994, p.126).

A partir disso percebe-se a importância do brincar na vida da criança, pois ele está profundamente relacionado ao seu desenvolvimento não somente o cognitivo, como também o seu desenvolvimento motor ou o psicomotor.

Uma criança saudável brinca desde o seu nascimento explorando o meio através das mãos, onde toda percepção é uma estímulo para atividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação na qual se encontra. *"O Brincar desenvolve na criança seu espírito construtor e artístico. Faz com que lide de forma efetiva com as dificuldades encontradas, identificando seu próprio estilo de agir e criar"* (OLIVEIRA, 2000, p.122).

Aprender a brincar de forma simbólica, resgatando regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e sempre. É através de uma brincar de faz-de-conta que começam a manifestar lembranças e desejos, onde são transportados para as suas brincadeiras todas as suas alegrias, tristezas, medos, angústias, frustrações e etc.

"A criança demonstra que começou a pensar quando inicia conosco uma comunicação em linguagem verbal, social. Nesse momento ela já tem o que comunicar: fala sobre o que representa as suas ações no mundo. Nessa nova etapa da viagem, a criança penetra num mundo extremamente diferente do mundo dos adultos, que é o mundo da

fantasia, do faz-de-conta" (FREIRE, 1989,p.37).

O brinquedo simbólico é muito importante para o desenvolvimento da criança que em uma análise superficialmente de longe chega a apreender todas as suas possibilidades de mobilidade que esse processo oferece.

"A maturação biológica coloca à disposição dos seres um recurso que define na terra, uma espécie diferente: o Símbolo. Em termos de idade, esse acontecimento é tão variável que poderíamos falar que as representações mentais ocorrem entre o primeiro e o segundo ano de vida do indivíduo" (FREIRE, 1989, p.35).

Uma vez tendo acesso ao símbolo, a criança começa a representar mentalmente as ações que vive no mundo mas, ao mesmo tempo que a brincadeira simbólica é necessária, ela é perigosa, pois a criança não pode viver o tempo todo no mundo do faz-de-conta. *"Para Piaget, o símbolo é uma representação mental de objetos do meio externo. Por exemplo a imagem mental de uma árvore, o nome é o seu utensílio"* (FREIRE, 1989, p.35).

A ponta do cobertor ou o seio da mãe são simbólicos, onde o importante não é o seu valor, mas sim a sua realidade, ou seja, é a representação mental que o bebê estabelece dos objetos do meio externo.

"Dizer que uma criança tem acesso ao símbolo é o mesmo que dizer que ela tem acesso à representação mental de suas ações. Há pessoas que não gostam quando dizemos que as crianças muito novas não pensam, mas é apenas nesse sentido, de que não chegaram ainda a um nível de desenvolvimento que lhes permita representar suas ações através de imagens. Até aí, sua inteligência se vincula apenas a ações motoras e sensações" (FREIRE, 1998,p. 42).

Quando o simbolismo é empregado, o bebê já está distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e externos, entre criatividade primária e percepção. Quando se fala em jogo simbólico, faz-de-conta, estamos nos referindo a experiências que todos nós já passamos em nossa infância. Quase todo mundo já brincou, por exemplo de casinha, de médico, de escolinha, de polícia e ladrão, ou seja, há uma reprodução a realidade que nos cercava. Uma criança de periferia brinca naturalmente de ser bandido, fingindo estar roubando e até mesmo matando pessoas inocentes, já as crianças de classe média alta geralmente brincam de médicos, de fazer compras, de viajar e ir ao shopping de "mentirinha" e tudo isso de forma bastante espontânea sem nenhuma intervenção do adulto.

As crianças também reproduzem em brincadeiras inocentes, tudo que ela observa nos

meios de comunicação de massa, onde seria necessário a intervenção dos pais quanto aos programas que as crianças assistem. Deveria existir uma programação mais adequada, ou melhor, mais saudável para as crianças, já que em muitos casos esse é o único lazer que as suas famílias podem oferecer.

"A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação a restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real" (VYGOTSKY, 1994, p. 130).

O brincar na pré-escola

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. *"A infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança"* (FREIRE, 1989, p. 16).

Popularmente, alguns educadores acreditam que a função da pré escola é a de preparar as crianças para serem introduzidas na escola, mas na verdade o seu papel não poderia ficar reduzido a isso, pois é na primeira infância que a criança começa a descobrir o

mundo a sua volta, vivendo intensamente cada momento.

"O conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas. Navega ainda em águas rasas, pouco se distanciando da costa. O que conhece de si e das coisas é insuficiente para estabelecer relações de grupo e, por isso, centra seu brincar em sua própria atividade, em seus interesses" (FREIRE, 1989 p.19).

Ao iniciar a sua vida escolar, geralmente a criança passa dias e dias chorando, e um ambiente agradável é essencial para sua adaptação a esse novo meio social, onde brincadeiras que proporcionam uma maior integração entre professores e alunos ajudaria muito na inserção da criança na escola daí o fato dos professores terem que possuir um bom conhecimento em brincadeiras e brincadeiras. Criar uma situação de presença e ao mesmo tempo de ausência: as crianças querem sentir a proximidade do adulto e, ao mesmo tempo esquecê-lo.

"Se uma professora recém - contratada for trabalhar numa escola de primeira infância e não tiver muito conhecimento teórico sobre o assunto ou uma boa experiência prática corre sério risco de atrapalhar muito mais que ajudar. Aliás risco quem correm mesmo é a criança" (FREIRE, 1989, p. 19).

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito mais além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação dos adultos, usando a imitação, as crianças não são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda numa alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento da criança.

"Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis" (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária.

Dentro de uma brincadeira pode-se provocar na criança sem aborrecê-la, reflexões de espaço tempo, quantidades, classes, desenvolver a sua cognição, sua linguagem, seu emocional, seu físico e etc.

"Vale destacar que conceitos como grande, pequeno, em cima, embaixo, tradicionalmente desenvolvidos nas atividades de escrever, desenhar, recortar, podem perfeitamente ser trabalhados num contexto de brinquedo simbólico de forma a ligar a tarefa da escola mais diretamente as características próprias do período de vivido pela criança" (FREIRE, 1989, p.41).

Toda percepção é um estímulo para atividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação na qual se encontra.

Na idade pré-escolar ocorre pela primeira vez, uma divergência entre campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento até separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. O Brinquedo fornece o estágio de transição (o cabo de vassoura, por exemplo, é um cavalo), enfim, a criança não consegue separar o pensamento do objeto real. *"A diferença entre aprendizado pré - escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado"* (VYGOTSKY, 1994, p.110).

A sala de aula como espaço para o "jogo do saber" recupera o caráter lúdico do ensino aprendizagem. Dessa forma, nunca é de mais lembrar que a palavra LUDUS em sentido próprio significa jogo divertimento e por extensão, escola aula.

A atividade lúdica considerada como jogo, brinquedo e brincadeira, provoca prazer e não apresenta caráter produtivo, em termos de materiais, ela tem o poder muito grande de fascinar aqueles que com ela se envolve, sendo desligados de interesses e prática dentro de limites espaciais e temporais próprios, é definido basicamente pela a alegria, prazer de sua vivência e provoca a evasão da vida real.

"Jogar significa algo em jogo e, assim colocar-se em jogo. Em muitos casos o que se observa na sala de aula até por insegurança é que o professor não procede desta maneira. Dessa forma assume uma atitude autoritária ou camufla uma situação sinalando-a com cores democráticas" (MARCELINO, 1997, p. 66).

Proporcionar para a criança a evasão do real, não é contribuir para alienação ao contrário o jogo do saber praticado com características lúdicas é uma alternativa para a denúncia da realidade. Sendo um espaço de resistência longe de ser um espaço de alienação. *"(...) Trazer para o âmbito da sala de aula algumas de suas características, na procura do jogo do saber, o estudar com gosto e não amarguro de*

períodos, marcantes em que se faz tudo por obrigação" (ALVES, 1997 p.66).

A criança se torna capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira de grupo, e que somente mais tarde surge à auto-regulação voluntária do comportamento como função interna. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos torna-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. *"A escola não deveria trabalhar com a criança no sentido de treiná-la para ser adulta, mas sim no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais que dispõe"* (FREIRE, 1989, p.43).

Os adultos e professores, devem estar disponíveis quando as crianças brincam, mas isso não significa que eles precisam interferir ou ingressar no brincar, pois esse é um momento único para a criança e a intromissão de um adulto, acabaria por fazer com que as crianças percam seu interesse pela brincadeira.

Brinquedoteca

Local destinado ao prazer infantil é um lugar especial onde à criança vai para brincar, é um espaço reservado a brincadeira livre, onde as crianças têm acesso aos brinquedos e brincadeiras sem a

intervenção do adulto (ele somente supervisiona, para que não ocorram acidentes). *"É um espaço preparado para estimular a criança a brincar possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar"* (FRIEDMAN, 1998 p.40).

A brinquedoteca apresenta os seguintes objetivos:

- Sensibilizar a criança através do brinquedo para que esta brinque, soltando a imaginação, inventando, sem medo e punições e com seriedade;
- Estimular o desenvolvimento global através do brincar e do brinquedo;
- Favorecer a aquisição do equilíbrio emocional;
- Incentivar a valorização do brinquedo pelo prazer que ele proporciona e não pela posse;
- Enriquecer e nutrir a relação familiar;
- Proporcionar a aprendizagem de forma natural e agradável.

"Um brinquedo não precisa ser tecnologicamente sofisticado para ser bem utilizado pela criança. O fato é que o brinquedo ainda não se constituiu como tal enquanto não cair nas mãos (ou nos olhos) da criança. Ele será

brinquedo quando estiver sendo brincado e, aí não é necessário que seja comprado numa loja especializada. Pode mesmo ser qualquer dos objetos descartáveis que já não servem para os adultos, que chegaram ao fim de uma história e não servem mais. É aí que começa uma outra história, na qual ela própria se insere" (FREIRE, 1989, p.38).

As crianças que chegam à brinquedoteca têm reações diversas nesse espaço inacreditável. Algumas chegam agitadas, outras mais tímidas e indecisas, mas todas elas passam por uma fase de explorar os brinquedos e o espaço, conhece-los, apropriar-se deles e criar, construir seu mundo brincando

"Conhecer e aproximar-se do adulto responsável por este espaço, dos próprios pais, assim como das crianças que o frequentam e tão e até mais importante do que o contato com os brinquedos. Afinal, como em qualquer outro lugar, a criança precisa sentir-se acolhida, sentir-se à vontade neste mundinho de brinquedos e brincadeiras e trocas" (FRIEDMAN, 1998, p. 70).

Mundo de brinquedos: essa é a primeira ideia para quem entra na brinquedoteca. Brinquedos variados coloridos, novos, usados, brinquedos de madeira, plástico, metal, pano, aquele da propaganda, um outro com que nossos pais brincavam, ou aquele tão desejado, mas que é muito caro. Brinquedos que vão realizar sonhos, desmistificar fantasias, ou

simplesmente estimular a criança a brincar livremente. A Brinquedoteca não é uma amontoado de brinquedos, são objetos imóveis quando nas prateleiras, mas nas mãos das crianças adquirem vida, transformam-se, vão além do real.

"A Brinquedoteca é um espaço privilegiado: apesar de a criança ter obrigações e deveres, ela aprende de forma prazerosa e cooperativa. Pela própria idealização da brinquedoteca, espaço livre de interação e no qual os brinquedos são propriedades coletivas, a criança tem a oportunidade descobrir-se e trazer a tona suas capacidades e habilidades específicas" (FRIEDMAN, 1998,p. 76).

Levando o brinquedo para casa

O empréstimo de brinquedos funciona como um serviço complementar em brinquedotecas que possuem um acervo específico para este fim. A possibilidade de poder levar brinquedos para casa, representa um aspecto muito importante no emocional da criança. Desde a escolha do brinquedo, o compromisso e responsabilidade de cuidar dele, até o apego que a criança pode criar, tomar um brinquedo emprestado é uma experiência enriquecedora e significativa.

Em particular é interessante observar como os brinquedos tornam-se preciosos nas mãos de crianças carentes e com menos acesso a eles, e a

responsabilidade que essas crianças assumem ao toma-los emprestados.

Está na hora de ir embora

As crianças não gostam de ouvir esta frase "está na hora de ir embora". Durante toda a sua permanência na brinquedoteca, elas ficam perguntando que horas são o tempo todo, afinal "*Guardar o brinquedo e ter que ir embora significa não somente uma ação física, mas a interrupção de uma vivência: a brincadeira*" (FRIEDMAN, 1998, p. 80).

Histórico da brinquedoteca

Foi criado em 1963 na Suécia, onde recebe o nome de "Lekotek" (lecuteca em sueco). No Brasil aliado ao movimento mundial pelo Estatuto Internacional da Criança e do Adolescente, há Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar (IPA), que congrega brinquedotecas de diversos países, e que luta cada vez mais pelo brincar e pela qualidade dos brinquedos e brincadeiras, existe a Associação Brasileira de Brinquedotecas desde 1984 também engajada nesta cruzada pelos direitos de nossas crianças, ponto de partida para a formação de uma sociedade sadia e fraterna.

Brinquedistas

Não existe uma faculdade ou curso para formação do brinquedista. Este profissional deve, além de ter conhecimentos básicos sobre desenvolvimento infantil, etapas da brincadeira, importância do brincar

etc, possuir características pessoais especiais que não são possíveis de serem ensinadas. O brinquedista deve ser capaz de amar, possuir sentimento de esperança, ser bem humorado, ter muita energia para o trabalho e principalmente ser feliz.

A existência de um espaço bem montado, com muitos recursos lúdicos disponíveis, não é suficiente para garantir à criança a potencialização máxima da brincadeira, nem para assegurar a orientação familiar sobre ela. É preciso que existam profissionais com boa formação prática e teoria, com conhecimentos de técnicas lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras e sobretudo, com suficiente clareza do seu papel junto à criança.

Mesmo que as brinquedotecas sejam equipadas de forma semelhante, cada uma delas será única, assim como a sua equipe e seus usuários, as crianças. Sem estas uma brinquedoteca será apenas um espaço em "branco e preto". Segundo FRIEDMAN (1998) na brinquedoteca, precisamos de profissionais com características e habilidades tão diversas que nem sempre é fácil encontrá-las em uma única pessoa. Este (s) profissional (is) deveria (m) reunir as seguintes qualidades:

- gostar de trabalhar com crianças;
- ser paciente, entusiasta, determinado, comunicativo, criativo;

□ estar preocupado em enriquecer seus conhecimentos e se dispor para a formação na área;

□ ter curiosidade e disposição para descobrir brinquedos, jogos e brincadeiras novas e ao mesmo tempo, interessar-se pela histórias das brincadeiras e pelo resgate dos jogos antigos;

□ saber respeitar as opiniões dos outros, sejam eles adultos ou crianças;

□ ter consciência de não ser um pseudopai (mãe) ou pseudoprofessor e sim um interlocutor privilegiado;

□ gostar de brincar e saber brincar, não somente com jogos e brinquedos prontos, mas também saber jogar com as mãos, os pés, a voz ou qualquer objeto, pelo puro prazer da brincadeira;

□ saber que as possibilidades da brinquedoteca não devem ser entendidas somente nos aspectos econômicos - oferecer brinquedos a quem não poderia compra-los mas que se refere também à possível colaboração na escolha do brinquedo, às explicações das instruções e regras, à companhia do jogo;

□ respeitar os caminhos da criança, do seu pensamento;

- manter uma relação estreita com os pais, envolvendo-os no trabalho da brinquedoteca e informando-os sobre brinquedos (sobre a sua segurança, durabilidade, faixa etária para qual é indicado etc.);
- explicar, discutir, refletir com a criança, esquecendo um pouco o brinquedo ou jogo, vendo-o na globalidade da realidade individual da criança. O brinquedo não é um objeto prioritário que deve ser salvaguardado, mas a oportunidade de aproximação da criança;
- ter clareza de que brinquedos e jogos não são nunca mais importantes do que o que eles possibilitam à criança;
- saber que a imaginação, o prazer, a paixão, o sonho, a emoção, abrem os caminhos para a compreensão, e ter consciência de que estas circunstâncias, presentes na brinquedoteca, devem ser aproveitadas.

"Reconhecer o direito da criança ao brincar implica uma preocupação com a formação cultural educacional dos adultos que dela se ocupam, sejam eles homens ou mulheres, professores ou educadores. Isto porque, a representação que se tem da criança e de sua atividade lúdica vai resultar na maneira como o adulto se relaciona com o Brincar infantil" (FRIEDMANN, 1998, p.101).

São inúmeras as habilidades, características e funções necessárias aos profissionais da brinquedoteca. Elas podem funcionar com equipe de profissionais especializados, equipe mistas. Na verdade, o ideal é que todas as pessoas envolvidas de fato com esse trabalho e, no caso dos voluntários, que disponham como os profissionais, de um horário regular na brinquedoteca.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo, Summus, 1984.

BROUYERE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo, Cortez, 1995.

BITONI, Durcilla Schoroeder. *Quintal Mágico - Educação, Arte na Pré-Escola*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

CUNHA, N. *A brinquedoteca, Um mergulho no brincar*. São Paulo, Maltese, 1994.

ELKONIN, D. B. *Antologia - La Psicologia Evolutiva y Pedagogia en La URSS*. Progresso, 1987.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1979.

FRANÇA, Gisela Wajskop. *Tia me deixa Brincar! O espaço do jogo na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 1990 (mimeo) [pp. 33-56].

FRIEDMAN, Adriana. *Jogos tradicionais - texto extraído de Idéias nº 7*, São Paulo, F.D.E., 1990.

FRIEDMAN, Fetalier. *O direito de brincar.* São Paulo, Abrinq, 1998.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro.* São Paulo, Scipione, 1989.

KAMII, Constance. *A criança e o número.* Campinas: SP, Papyrus, 1989.

LE BOULCHE, J. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

LEOBOVICI, S. e DIATKINE, R. *O significado e a função do brinquedo na Criança.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, 1988.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

MARCHAND, Marx. *A afetividade do Educador.* São Paulo, Summus, 1985.

MORAIS, R. *Sala de aula que espaço é esse ?.* Campinas: SP, Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, Paulo Salles. *O que é brinquedo.* São Paulo, Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, nº 138, 1984.

OLIVEIRA, Vera Maria Barros. *O jogo e o Brinquedo na formação do Símbolo.* Tese de Doutorado

apresentada ao instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) *O Brincar e a criança do nascimento aos 6 anos*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e Representação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

ROSA, E. *Quando brincar é dizer*. São Paulo, Relume Dumara, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Rio de Janeiro, Scipione, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WAYSKOP, G. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo, Cortez, 1995.

WINNICOTTI, D. *A criança em seu mundo*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WINNICOTTI, D. *O Brincar e a Realidade*. São Paulo, Pioneira, 1978.

INCLUSÃO ESCOLAR E O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Erica Regina Dias de Freitas

RESUMO

Hoje, percebemos, enfim, como é importante para a criança com problemas de algum tipo de deficiência ter uma educação adaptada aos seus meios, as suas necessidades. Mas falta ainda descobrir as vias que levarão os esforços dos educadores e especialistas a eficiência plena. Ensinar a ler e escrever e ampliar a aprendizagem e conhecimentos do educando, e seu desenvolvimento psicomotor e neurológico. Observa-se que no decorrer dos anos crianças apresentam de forma muito significativa dificuldades importantes no que se refere ao processo de ensino aprendido. O interagir desse aluno está diretamente relacionado com seu meio no processo da aprendizagem de símbolos e seus significados na pré-alfabetização. No aspecto social essa criança é estimulada a criar habilidades que facilitem sua comunicação, e com isso, uma melhor integração com o meio em que está inserida. Com tudo podemos perceber que o processo de alfabetização é sem dúvida um longo caminho de em que aprendemos a cada dia com o educando um universo de desafios.

Palavras-chave: Aprendizagem, Habilidade e Dificuldades

Abstract

Today, we realize how important for the child with some kind of disability have an education suited to their means, their needs. But still figure out ways that will lead the efforts of educators and specialists full efficiency. Teach reading and writing is to expand learning and knowledge of the learner, and consequently, their motor development and neurological. It is observed that over the years children feature significantly important difficulties as regards the teaching learning process. The interact this student is directly related to your middle in the process of learning of symbols and their meanings on pre-literacy skills. In the social aspect that child is stimulated to create skills that facilitate communication, and with it, a better integration of the environment into which it is inserted. With everything we can realize that the literacy process is undoubtedly a long way of discovery where we learn every day with educating a world of challenges.

Keywords: learning, skill and Difficulty.

Introdução

A Neuropsicológica, parte da ciência que estuda a relação entre cérebro e comportamento, assume cada vez mais um papel de suma importância para investigação de processos que envolvem disfunções cerebrais e suas consequências no comportamento humano. Por tratar-se de uma ciência moderna e

desprovida de muitos estigmas oriundos da hegemonia biomédica, a neuropsicológica desenvolve-se como uma área interdisciplinar, recebendo contribuição de diversas áreas da ciência.

A importância da aprendizagem no período de transição entre o convívio familiar e o escolar, propicia um melhor entendimento das dificuldades do educando com relação ao aspecto cognitivo. Nesse período, a criança por meio de estímulos passa a identificar letras e símbolos entrando assim no universo da alfabetização.

Diante disso, começam a aparecer algumas dificuldades, tais como interação no ambiente escolar, coordenação motora e finalmente no aspecto cognitivo. No processo de ensino/aprendizagem de um educando desenvolvem-se características particulares para seu desenvolvimento a partir do momento em que a criança é inserida no convívio escolar e vê o seu elo com a família dividida. Neste primeiro passo, a criança agrega conhecimentos e cria habilidades na aprendizagem, fator muito importante para seu desenvolvimento na sociedade acadêmica. Neste período podemos observar se a criança apresenta dificuldades em sua aprendizagem em sala de aula, se é capaz de analisar e desenvolver atividades propostas, seu desempenho, seu grau de entendimento e por fim sua conclusão.

Em outro aspecto, pode-se ainda identificar dificuldades audiovisuais, fazendo com que sejam planejados novos métodos para trabalhar com a

criança e desenvolver conhecimentos em seu ambiente escolar. Outro fator importante para o desempenho da criança está relacionado com a psicomotricidade. Cada educando precisa ser estimulado à prática de atividade física para que, por meio dela, desenvolva a coordenação motora, lateralidade, percepção espaço temporal, ritmo e memória, além de outros aspectos de relevância.

O Papel da psicomotricidade na aprendizagem

Nos primeiros dias de vida de um bebê embora apresente determinadas estruturas definidas, ainda tem algumas que está há se desenvolver dentre elas a visão e audição imperfeitas, como o olfato, sensações táteis e gustação. O momento em que o bebê está dormindo continua a se desenvolver, isso nada mais é que seu sistema de processamento neuronal (córtex cerebral) que está em atividade.

Para Helen Bee (1984) durante os primeiro meses e anos de vida, algumas células corticais são acrescentadas, as células ficam maiores e as já existentes são capazes de estabelecer conexões entre si. Com isso o cérebro torna-se mais pesado. O bebê após seu nascimento ainda está em fase de desenvolvimento, como seu centro de equilíbrio e reflexo postural, e alguns reflexos e funções básicas como micção, fome e evacuação, que corresponde ao sistema nervoso central. No desenvolvimento físico da criança seu sistema nervoso vai se estruturando com o seu crescimento e todo o sistema do sentido e

demais centros nervosos, em trabalho progressivo, dentro do sistema nervoso central, também amadurecem em toda sua estrutura.

É por meio disso, que os órgãos dos sentidos, como sistema tátil, térmico doloroso, sistema associado ao reflexo, postura, audição, gustação, visão, e olfato que a criança entra em contato com o meio exterior. Em cada sistema existe um centro nervoso específico na camada periférica do cérebro e o funcionamento do sistema nervoso somente acontece quando suas estruturas chegam a uma determinada fase de amadurecimento. Toda e qualquer má formação ocorrida, trazem prejuízos à aprendizagem. Alguns distúrbios de aprendizagem tomam corpo e é possível observar o comprometimento dessas áreas de aprendizagem.

Valet (1979) há pelo menos capacidades consideradas como requisito para a Pré-aprendizagem e também para a alfabetização. Tais capacidades são agrupadas em seis grandes áreas de desenvolvimento: Desenvolvimento da motricidade geral, Integração sensória motora ou sensória motriz, Habilidades - motoras ou percep tomotoras, definir o desenvolvimento da linguagem, habilidades conceituais e sociais. Ao passo que a criança está envolvida em vários fatores neste percurso, acaba desmerecendo o fator principal que é a aprendizagem, vê-se invadida por muitas demandas que envolvem as áreas citadas acima.

Muitas vezes no ambiente escolar não consegue solucionar os problemas encontrados, por isso o professor juntamente com a coordenação pedagógica da escola encaminha este educando para um especialista. Um fator importante é ter um olhar observador, quando a criança está sendo inserida no meio escolar. Nesta fase, começa-se a distinguir símbolos e a interagir com as letras sons e o meio escolar. Como nosso sistema neuronal é complexo no seu desenvolvimento e na sua compreensão no fator aprendizagem Pain (1985) ressalta que o sistema nervoso sadio, se caracteriza, em nível de comportamento, pelo seu ritmo, sua plasticidade e seu equilíbrio.

A psicomotricidade tem um papel fundamental tanto no desenvolvimento físico e mental deste educando, sendo cada vez mais estimulado, dando assim suporte para uma aprendizagem de qualidade, trazendo consigo o movimento do corpo físico estimulando seu cognitivo e neurológico. Fator importante na pré- alfabetização as crianças estão sendo inseridas no meio escolar.

[...] a escrita é, antes de tudo, um aprendizado motor [...] antes que a criança aprenda a ler, isto é, antes de sua entrada no curso preparatório, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar os problemas de disgrafia. [...] Este

aprendizado motor exige o desempenho da função de interiorização. [...] Percepção e representação mental do espaço na leitura e na escrita. [...] A boa visualização e a fixação das formas e, principalmente, a possibilidade de respeitar sua sucessão impõe o domínio, pelo menos implícito, de uma orientação fixa, da qual depende a ordem temporal tanto da decifração como da reprodução. (LE BOULCH 1988, p.33).

O que acabamos de descrever como problema representa uma das principais causas de fracasso no aprendizado da leitura. As simples disgrafias, que podem ser vinculadas aos problemas de coordenação, representam entraves, mas raramente estão na origem de fracassos tão graves, já que não discutem a visualização das sequências gráficas. [...] Dominância lateral e aprendizagem da leitura [...] A dificuldade de orientação e o problema de leitura não passam de dois sintomas ligados à mesma causa: a dislateralidade. Le Boulch (1988, p.33), o professor precisa estar atendo ainda para as necessidades mais importantes para as crianças, como:

Autoestima (sentimento de valor pessoal da criança). Necessidade de pertencer a um grupo social. Aceitação das suas próprias limitações, orientação, segurança, Amor, Motivação entre tantas necessidades. As atitudes e expectativas do professor, quase sempre, são determinantes no

desempenho do aluno. Aquilo que o professor prediz, geralmente acaba por se cumprir.

O aluno de quem o professor por alguma razão subjetiva, espera menos, é o que eu realizo menos, e aquele de quem espera um bom desempenho, na realidade, o apresenta. Um dos cuidados que o professor precisa fazer seria um paralelo entre o conhecimento estudado em sala de aula e aspectos que envolvam a vida dos estudantes. De esta forma remover as barreiras de aprendizagem, pressupõe conhecer as características do processo de aprender, bem como as características do aprendiz e a levá-lo a acreditar em si mesmo.

Sendo também Essencial que as crianças recebam apoio dos pais, já que com suporte emocional desenvolvem base sólida e senso de competência que as levam a uma autoestima satisfatória. Normalmente os pais costumam punir os filhos, quando não estão bem na escola. Essa não é uma decisão coerente.

É sim obrigação dos pais acompanharem e ajudarem nas dificuldades dos seus filhos. Este trabalho revelou aspectos importantes a serem considerados por todos aqueles que trabalham dentro educação. As relações mediadas pela afetividade facilitam o trabalho dentro de sala de aula, proporcionando uma sintonia entre o professor e o aluno, no qual poderão buscar formas prazerosas de ensinar e de aprender, num espaço de convivência, em

que as interações melhorarão no nível de aprendizagem, e possibilitarão uma educação de qualidade.

Letrar significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos da escrita em nosso cotidiano no processo de ensino e aprendizagem. O letrar se inicia antes mesmo a alfabetização propriamente dita.

Acontece quando a criança começa a interagir socialmente, quando os pais leem, a mãe faz anotações, quando a criança observa os rótulos nas prateleiras, e em gravuras, figuras, tenta ler tudo o que está a seu redor, ela está adquirindo hábitos de leitura influenciada pelo seu ambiente familiar dentro de sua casa.

Por isso precisamos ter claro de que: Aprender a compreensão da linguagem escrita primeiramente esta ocorre por meio da linguagem falada; mas essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. A linguagem escrita e a capacidade de ler transformam o desenvolvimento cultural do homem.

O letramento é cultural, quando as crianças entram no contexto escolar com um conhecimento adquirido incidentalmente no seu dia-a-dia e passa a

ser alfabetizada, desta forma ela começa a conhecer as letras e associá-las como as embalagens e objetos. Somente reconhecer as letras do alfabeto e compreender suas múltiplas combinações (algo que a criança faz com o próprio nome e com outras palavras com as quais está familiarizada) é uma pequena parcela do processo de alfabetização com letramento. A escrita deve ter significado para a criança.

Deve ser despertada de forma atrativa e ser incorporada na sua realidade como uma tarefa necessária e relevante à vida, como uma nova e complexa forma de linguagem. O escrever pode ser “cultivado” e não ser “imposto”. Com o passar dos anos nos vemos defronte aos avanços da tecnologia, desta maneira observa-se uma grande mudanças das crianças em que os resultados são observados nos reflexos de seu comportamento ao analisar para decodificar “mudar esses conceitos’, que nossa própria sociedade nos impõe”. Letramento para Soares (2001) é o resultado da ação de ensinar e aprender, as práticas sociais da leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo; como consequência de deter-se no apropriar-se da escrita e de suas práticas sociais.

Decodificar é ter uma parceria com os pais destas crianças e juntamente com a escola, para letrar e alfabetizar estas crianças e com isso conquistá-las para a leitura/escrita, no decorrer dos anos e atingir o amadurecimento,

desenvolvendo um carinho hábitos saudáveis para que num futuro próximo não tenham tantas dificuldades ao escrever em seu dia-a-dia. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 22).

Desta forma ao desenvolver essas propostas, e decodificar com uma parceria dos pais e escola, descobrimos que o ato de ler é essencial tanto para os nossos primeiros anos de sobrevivência no ambiente familiar, como para o longo de nossas vidas em sociedade. Deste modo a criança consegue contextualizar seu mundo em sociedade, e também descobrir o significado do ler e letrar e sua importância.

“Como Freire (1989) nos coloca: ““tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. “Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”“.

Com características mais frequentes na infância, o transtorno da conduta é uma espécie de

personalidade antissocial bem observada na juventude, apesar de iniciar na infância não se pode dar diagnóstico de personalidade patológica para menores. A literatura internacional enfatiza que o transtorno de conduta e o comportamento antissocial apresentam-se sob diferentes pontos de vista, os aspectos legais (criminologia) e psiquiátricos. No que tange a legalidade a delinquência implica em comportamentos que transgridam as leis, embora o termo delinquente tenha ficado restrito aos menores infratores (definição legal).

No aspecto psiquiátrico são mais abrangentes e pautam-se a comportamentos condenados pela sociedade, com ou sem transgressão das leis do Estado. Na juventude, antes dos dezoito anos, como a personalidade não está completa, é comum observarmos comportamentos como mentir ou matar aulas, que podem significar desvio de comportamento e não transtorno de conduta, tais comportamentos acontecem até pelas companhias, grupos que pertencem, ambiente familiar, portanto valores e exemplos que são transmitidos.

O jovem com transtorno de conduta tem a tendência permanente de apresentar comportamentos que incomodam e perturbam, com conduta inadequada, agressiva ou desafiante, além do envolvimento em atividades perigosas e até mesmo ilegais. Com cerca de 1 a 10% de prevalência em

crianças e adolescentes, é um dos transtornos mais frequentes de encaminhamento ao psiquiatra infantil.

O importante é diferenciar normalidade de psicopatologia, e verificar se esses comportamentos ocorrem ocasionalmente e de modo isolado, ou até mesmo se constituem síndromes, representando um desvio do padrão de comportamento esperado socialmente para pessoas da mesma idade e sexo em determinada cultura. É importante ressaltar que o transtorno da conduta não deve ser confundido com o termo “distúrbio da conduta”, que de forma muito abrangente e inespecífica é utilizado como nomenclatura de problemas de saúde mental que causam incômodo no ambiente familiar e/ou escolar.

Observa-se comumente que crianças e adolescentes desobedientes, que desafiam a autoridade de pais ou professores, com dificuldade para aceitar regras e limites costumam ser encaminhados aos serviços de saúde mental com a queixa de «distúrbios da conduta».

Portanto, como se evidencia uma linha tênue entre os termos faz necessário um olhar cauteloso e cuidadoso quanto ao termo «distúrbio da conduta» que não é apropriado para representar diagnósticos psiquiátricos. O quadro clínico do transtorno de conduta é caracterizado por comportamento antissocial, persistente, com violação de normas social ou direita individual.

Segundo, os critérios diagnósticos do DSM-IV para transtorno da conduta, observam-se possibilidades de comportamento antissocial: frequentemente persegue, atormenta, ameaça ou intimida os outros; frequentemente inicia lutas corporais; já usou armas que podem causar ferimentos graves (pau, pedra, caco de vidro, faca, revólver); foi cruel com as pessoas, ferindo-as fisicamente; foi cruel com os animais, ferindo-os fisicamente; roubou ou assaltou, confrontando a vítima; submeteu alguém a atividade sexual forçada; iniciou incêndio deliberadamente com a intenção de provocar sérios danos; destruiu propriedade alheia deliberadamente (não pelo fogo); arrombou e invadiu casa, prédio ou carro; mente e engana para obter ganhos materiais ou favores ou para fugir de obrigações; furtou objetos de valor; frequentemente passa a noite fora, apesar da proibição dos pais (início antes dos 13 anos); fugiu de casa pelo menos duas vezes, passando a noite fora, morava com os pais ou pais substitutos (ou fugiu de casa uma vez, ausentando-se por um longo período); falta na escola sem motivo, matando aulas frequentemente (início antes dos 15 anos).

É importante ressaltar que os critérios diagnósticos do DSM-IV para transtorno da conduta aplicam-se a indivíduos com idade inferior a 18 anos e, requer a presença de pelo menos três desses comportamentos nos últimos 12 meses e de pelo menos um comportamento antissocial nos últimos seis meses, trazendo limitações importantes do ponto de

vista acadêmico, social ou ocupacional. Observam-se nestes jovens que o comportamento deles apresenta maior impacto nos outros do que em si mesmo, e não aparentam sofrimento psíquico ou constrangimento com as próprias atitudes, não se importam em ferir os sentimentos das pessoas ou desrespeitar seus direitos.

Quando o Transtorno de Conduta aparece antes dos 10 anos, os portadores desse tipo são, em geral, do sexo masculino, e, frequentemente demonstram agressividade física para com outros, têm relacionamentos perturbados com seus pais, irmãos e colegas, podem ter concomitantemente um Transtorno Desafiador Opositivo e geralmente apresentam sintomas que satisfazem todos os critérios para Transtorno da Conduta antes da puberdade. Essas crianças estão mais propensas a desenvolverem o Transtorno de Personalidade Antissocial na idade adulta.

Em relação à sintomatologia, frequentemente as crianças expressam a princípio, comportamentos agressivos e reagem agressivamente às pessoas que estão próximas, provocando, ameaçando, intimidando e, em alguns momentos, chegando a lutas corporais, com ou sem a utilização de instrumentos que possam causar danos físicos (APA, 2003).

Há que se significar a possibilidade da criança apresentar um comportamento com crueldade física com pessoas ou animais; mentiras ou rompimento de promessas. Certamente com objetivo de obter

vantagens, é possível que os jovens e adolescentes cheguem aos extremos com roubos em confronto com a vítima; furtos; fraude; estupro e, em casos menos comuns, homicídio (APA, 2003).

Em comparação com o Início na Infância, esses indivíduos estão propensos a desenvolverem um Transtorno da Personalidade Antissocial na idade adulta, e a incidência de gênero é bastante proporcional. Jovens diagnosticados podem demonstrar ainda, um padrão comportamental iniciado antes dos 13 anos, de rebeldia, desobediência, permanência fora de casa até altas horas da noite, mesmo com as restrições dos pais. Escapadas noturnas às escondidas, atos de vandalismo na escola e na comunidade, que se deve considerar a constância do comportamento. Na escola, o rendimento, na maioria das vezes, fica comprometido, em detrimento das ausências constantes à aula, portanto, à falta de participação e empenho com os compromissos escolares.

É comum este jovem ser vítima de bullying no ambiente escolar, em virtude das condutas percebidas, isto é, agressividade com os colegas, professores e demais funcionários. Segundo Ferreira e Marturano, o comportamento deste jovem é permeado de mentiras, atitude agressiva, destruição do ambiente, roubos e furtos de objetos pessoais de colegas da sala de aula, usa de álcool e drogas e, até formação de gangues (Ferreira & Marturano, 2002).

Apresentam com frequência, limitações nas interações interpessoais, pouca empatia e é de poucos amigos. É importante enfatizar que os sintomas de baixa estima, intolerância, irritabilidade e explosões de raiva são comuns e encontram-se presentes. Além disso, não demonstram sentimento de culpa, arrependimento e remorso perante as atitudes praticadas, manifestando, muitas vezes, hostilidade, negativismo e oposição. Todos esses fatores acabam contribuindo para a ocorrência de comportamentos delinquentes. (Ferreira & Marturano, 2002).

Níveis de gravidade leve -> Há poucos problemas de conduta, e tais problemas causam danos relativamente pequenos a outros, tais como, mentiras, indisciplina escolar, permanência na rua à noite sem permissão. Moderado -> O número de problemas de conduta e o efeito sobre os outros são intermediários entre “leves” e “severos”, em que já pode haver furtos sem confronto com a vítima, vandalismo, o uso de fumo e/ou outra droga. Severo -> Muitos problemas de conduta estão presentes, problemas que causam danos consideráveis a outros, tais como, sexo forçado, crueldade física, uso de arma, roubo com confronto com a vítima, arrombamento e invasão.

Notadamente, o Transtorno de Conduta é mais frequente nas classes sociais menos privilegiadas, e, em famílias que apresentem concomitantemente instabilidade familiar, estrutura de desorganização social, alta mortalidade infantil e uma quantidade

desproporcional de doenças mentais graves. Há um percentual de 6 a 16% de prevalência em homens com menos de 18 anos, e de 2 a 9% em mulheres. O Transtorno da Conduta pode iniciar em torno dos 5 ou 6 anos de idade, entretanto, é comum aparecer no final da infância ou início da adolescência. O início após os 16 anos é raro.

É importante enfatizar que na maioria dos casos os portadores de Transtorno de Conduta apresentam remissão na idade adulta, mas, uma proporção significativa de indivíduos continua apresentando, na idade adulta, comportamentos próprios do Transtorno Antissocial da Personalidade. Os indivíduos com Transtorno da Conduta, que apresentam início na Adolescência e com sintomas leves, conseguem um ajustamento social e profissional na idade adulta. Quando o início é muito precoce apresenta um resultado prognóstico negativo e um risco aumentado de Transtorno Antissocial da Personalidade e/ou Transtornos Relacionados a Substâncias na vida adulta.

Um recorte sob a perspectiva psicanalítica de Winnicott refletindo acerca do transtorno de conduta na perspectiva psicanalítica, Winnicott enfatiza as noções de sentimento de culpa e de destrutividade potenciais, que só podem ser entendidas se inseridas na teoria do espaço potencial, lugar que se abre para a realização de experiências. É a essa área que se refere Winnicott quando afirma que os objetos “são destruídos porque

são reais e tornam-se reais por que é destruída” Em psicanálise, a tendência antissocial, é entendida por várias vertentes, na verdade faz-se necessário que os cuidadores e os envolvidos com estes casos sejam bem orientados, porque ao mesmo tempo em que são crianças ou jovens adoráveis, são também facilmente odiáveis e enlouquecedores.

Neste contexto há apenas nestas crianças uma pequena esperança para uma vida saudável. Geralmente a atitude destas crianças ou jovens é de um contato pegajoso, provocativo, quebram os acordos, gostam de chamar a atenção, são líderes “negativos”, constantemente sabotam, enfim, parece que qualquer forma de intervenção não tem efeito.

Certamente, é um equívoco, já que geralmente estes jovens tentam por meio de atos delinquentes, realizar exatamente a esperança de uma vida de prazer, tendo em vista que se sente excluído de alcançarem algum sucesso e a confiança básica. Refletindo acerca do contexto psicanalítico, no que tange ao sofrimento das pessoas com transtorno de conduta, a invasão da dor precoce e intensa é insustentável, assim, a autoestima, confiança, capacidade intelectual, comportamental e criatividade ficaram comprometidas.

Na verdade é uma sobrevivência meio enlouquecida. Segundo Winnicott as relações afetivas são usadas de forma paradoxal (contrária), sua criatividade e inteligência ficam a serviço da vingança,

tramas de destruição, comportamentos impulsivos, sentimentos persecutórios, já que perdem facilmente a confiança básica do adulto. Suas partes mentais foram atacadas de tal forma que é sempre difícil uma coesão adequada.

A importância da Educação Musical Pesquisas na área da educação musical vem reconhecendo, cada vez mais, o papel da música no processo de formação de um indivíduo, no sentido desta ser um instrumento para desenvolver inúmeras capacidades, entre elas autoconhecimento e autoexpressão. Dentre tais pesquisas; existem trabalhos que irão tratar da função da educação musical nos dias de hoje; seja na dimensão cotidiana ou não; e trabalhos que fazem uma revisão histórica da educação musical no Brasil e sugerem um diálogo com outras áreas do conhecimento como a psicologia, a medicina, a antropologia e a educação ambiental.

Outros vão tratar da importância da música nos cursos de pedagogia, e há, ainda, os que irão investigar como educadoras especiais utilizam a música em um processo inclusivo com seus alunos. É comum que se entenda a educação musical como uma atividade destinada ao entretenimento das pessoas, além de um conjunto de técnicas e métodos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências de um indivíduo. Porém, seu significado vai além dessas dimensões.

Ela pode ser condição para inclusão da arte na vida das pessoas, possibilitando o despertar das faculdades de percepção, comunicação, concentração, discernimento, facilitando a autoconfiança e desenvolvendo a criatividade e o senso crítico, bases essenciais para o raciocínio e a reflexão.

O educador musical Edwin Gordon, afirmou em seu livro: “Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar”: que todas as crianças nascem com alguma aptidão musical e, portanto, quanto mais cedo estiverem inseridas em um ambiente rico musicalmente, ou tiverem a oportunidade do aprendizado musical em suas vidas, maior será a possibilidade de desenvolverem as faculdades citadas acima. Tal perspectiva vem ao encontro de aspectos já valorizados por vários teóricos da educação, como foi o caso de Jean- Jacques Rousseau (1712-1778), que foi o primeiro pensador da educação a propor um esquema pedagógico de educação musical, e de Pestalozzi (1746- 1827), que contribuiu para o processo da educação musical, utilizando-se de canções no processo educativo de crianças.

Outras áreas do conhecimento humano também possuem estudos e relatos sobre a relação música/ser-humano, como é o caso da psicologia. O livro *The psychology of musical ability* trata do desenvolvimento das habilidades musicais e de seus efeitos no ambiente familiar e social, entre outros. Uma contribuição

importante veio de Howard Gardner que, com sua teoria das inteligências múltiplas, reforçou as especificidades da música no desenvolvimento humano.

Então, podemos afirmar que a educação musical é um procedimento pedagógico bem organizado de alfabetização e sensibilização; dando a possibilidade às pessoas com ou sem deficiência, de lidarem com suas dificuldades e limitações e descobrirem suas capacidades e limites que os ajudarão em suas realizações pessoais, seja na música ou em outros contextos, como escola, família e relações de amizade, entre outros.

Em se tratando de uma educação musical com pessoas com deficiência; vale ressaltar a importância do profissional da música, que deseja trabalhar com tais indivíduos, ter um conhecimento em relação às deficiências e, a partir daí, fazer adaptações necessárias em prol do fazer musical; já que esta poderá ser um meio significativo para se desenvolver as diferentes formas de comunicação de um indivíduo com deficiência.

Para tais pessoas, a utilização da música pode, ainda, alimentar o poder da atenção, constituir recurso contra o medo e a ansiedade, favorecer a expressão de sentimentos e emoções internalizados; além de estimular a criatividade, a inteligência, o equilíbrio afetivo e emocional, fomentar a memória, ampliar a

compreensão do mundo e possibilitar um inter-relacionamento entre o que sentem e o que pensam.

A Síndrome de Williams é um transtorno neurogênico caracterizado pelo déficit nas habilidades viso espaciais, na atenção e concentração, déficit na resolução de problemas aritméticos, entre outros, e, em contrapartida, pela preservação de certas faculdades cognitivas complexas como a linguagem e em especial, a música.

Conclusão

O fator que tem influência no aproveitamento do rendimento escolar, diz respeito ao autoconceito ou a ideia de que o aluno tem de si mesmo. Com base em suas experiências de seu sucesso ou insucesso, nas atitudes e comportamentos de seus pais, professores e amigos com relação a si mesmo, na medida em que aceita ou rejeitava, recebem críticas ou elogios, a criança vai estruturando um conceito de si e assimilando experiências que mais lhe convém, ou de acordo com sua autoimagem. Inúmeros estudos indicam que o autoconceito do aluno tem influência no seu sucesso escolar e comportamento em sala de aula.

As reflexões acerca do TOC infantil remetem a ideia de que é difícil acreditar que as crianças não têm problemas psiquiátricos e o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) é um desses exemplos. Ele surge com a persistência de algumas manias, alguns tiques e, quando a criança tem liberdade para falar o que

sente, sobre os pensamentos que “não saem da cabeça”, certamente ajuda na busca de um tratamento eficaz. O TOC pode aparecer na infância de forma tão comum quanto em adultos. Cerca de 30 a 50% dos pacientes adultos com TOC referem que o início do transtorno foi na infância ou adolescência. Embora o quadro, causador de grande sofrimento, tenha geralmente início na infância ou adolescência, a descoberta da doença numa idade precoce é um fator muito importante. É preciso atenção, especialmente se o comportamento da criança apresenta ansiedade ou angústia. É importante que os pais estejam atentos e informados acerca do TOC infantil.

Parece ser opinião geral entre educadores que o aluno não deve ser considerado um simples receptor e transmissões de informações, muitos já inadequados diante dos grandes progressos ocorridos, mais deve ser educado também a pensar e a produzir ideias melhores produtivas. Há uma necessidade de desenvolver habilidades intelectuais do aluno, como pensamento divergente e auto avaliação. Existem famílias que percebem que os professores têm uma relação e produção diferenciada com seus alunos quando a família está presente na escolarização de seus filhos.

Muitas vezes a falta de esclarecimento e interesse do professor, em saber a causa do não atendimento do aluno em determinadas atividades escolares, leva a criança a ficar desmotivado pelo

estudo, pela escola e a surgimento de dificuldades no processo ensino aprendizagem. A escola ao não olhar para as diferenças de ver um mundo de diferentes grupos sociais e culturais, fornecem aos alunos elementos negativos a elaboração de sua autoimagem, obstruindo ao processo de valorização própria. E o ato de aprender se respalda em um exercício de coragem e esforço.

Comportamentos antissociais são frequentemente observados no período da adolescência como sintomas isolados e transitórios. Entretanto, podem surgir precocemente na infância e persistir ao longo da vida, elaborando assim quadros psiquiátricos de difícil tratamento. Certamente, os fatores individuais, familiares e sociais estão articulados no desenvolvimento e na persistência do comportamento antissocial, apresentando-se de forma complexa e, ainda pouco esclarecida. Crianças e adolescentes com transtorno de conduta precisam ser identificadas o mais cedo possível para que tenha maior oportunidade de sucesso nas intervenções terapêuticas e ações preventivas.

O tratamento mais efetivo está articulado a diferentes intervenções junto à criança/adolescente, família e à escola. O terapeuta ocupacional sendo um profissional que trabalha múltiplas áreas é também um profissional indicado para estar realizando esta atividade, que só vem a agregar e desenvolver.

Aos professores caberia a formação profissional para atender a essas novas exigências sociais e escolares. Buscavam qualificação para trabalhar com estes portadores, com as singularidades, mas, o paradigma proposto era qualificar para trabalhar com a maioria, assim como hoje.

Os professores reiteravam, por meio de suas ações, o discurso seletivo e homogeneizador da cientificidade. O discurso científico dos médicos, nos anos de 1910 e 1920, e posteriormente dos psicólogos, contribuíram para ratificar estas concepções, permeando assim a ideologia da exclusão. Há de se pensar numa maneira singular para tratar os portadores de Retardo Mental ou Deficiência Mental, sem exclusão e com sustentabilidade técnica e científica.

Referências bibliográficas

APA (American Psychiatric Association), **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-IV TR. 4^oed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas; 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC Association (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4th ed. Washington DC: APA; 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA da **Síndrome de Williams** (2001).

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 13.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS Mentais e de Comportamento da CID-10: **Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

DE TOCQUEVILLE, A. (2009). **Democracy in America**. Indianapolis: Liberty Fund. EDUSP LE BOULCH. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998. 2.ed. Tradução: Jeni WOLFF.

FUKUYAMA, F. (1996). **Confiança. Valores sociais & criação de prosperidade**. Lisboa: Gradiva.

HAASE, V. G. (2009). **O enfoque biopsicossocial na saúde da criança e do adolescente**. In V. G.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL de saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. (10 Rev.) 3 v V.1. SP, EDUSP; 1999.

PAIN SARA. (1989) **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**.

Porto Alegre/ Artes Médicas.

PORTER, R. (2004). **Das tripas coração. Uma breve história da medicina**. Rio de Janeiro: Record.

ROUBERTOUX, P. L. & de Vries, P. J. (2011). **From molecules to behavior: lessons from the study of rare genetic diseases**. Behavior Genetics, 41, 341-348.

SCHWARTZ, C. E. & Sendor, M. (1999). **Helping others helps oneself**: response shift effects in peer support. *Social Science & Medicine*.

SITE DA ASTOC: www.astoc.org.br **Programa de Ensino, Pesquisa e Assistência do Distúrbio Obsessivo-Compulsivo (PRODOC)** da Escola Paulista de Medicina.

O CESA - CENTRO EDUCACIONAL DE SANTO ANDRÉ

Fabiano da Silva Pinto

Para compreendermos melhor a implantação do CESA como uma política de educação inclusiva, faz-se necessário definir os conceitos de educação formal, não formal e informal.

Para Gadotti (2005), a educação formal tem como objetivo amplo socializar o indivíduo dentro das normas da sociedade através de uma linha educacional centralizada num currículo determinado e fiscalizado pelo Ministério da Educação (MEC), que é desenvolvido nas escolas com conteúdos previamente demarcados, com organizações de vários tipos, tais como: idade, áreas de conhecimento, atividades curriculares, entre outras.

A educação não formal é mais conhecida como aquela que se aprende durante a vida, através dos processos de experiências em espaços e ações coletivas, na qual o indivíduo tem uma participação optativa e pode sofrer forças das circunstâncias da vivência histórica de cada um. Sua estrutura, segundo Gadotti (2005), é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, pois não precisa seguir um sistema

sequenciado, sua duração pode ser variável e conceder ou não certificados de aprendizagem.

Para Giro (2008), a educação informal define-se como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, no bairro, no clube, na igreja e está carregada de valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos num processo assistemático.

Este trabalho tem como embasamento teórico os estudos da autora Gohn, grande estudiosa da educação não formal, que afirma que “a maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não-formal”. (1999, p. 104)

Gohn (2006a) ressalta a importância da “articulação da educação formal com a não formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo”. Também reflete sobre a realidade e a dificuldade de pesquisa no assunto.

A educação não-formal é uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão

sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que, muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas. (GOHN, 2009, p. 31-32)

No Brasil, segundo Gohn (1999), a educação não formal - até os anos 80 - era vista como cursos de extensão da educação formal, tendo um grande destaque somente nos anos 90, devido às mudanças sociais, políticas e culturais e, também, às contribuições de Organizações Não Governamentais (ONGs), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO) em programas de educação. O surgimento da educação não formal vem para complementar à educação formal e um dos fatores de seu crescimento está na crise da escola pública, sobre seu papel e sua função. Seus espaços são variados como escolas, organizações não governamentais, associações de bairros, entre outros.

Para Trilla (2008, p.53) “um sistema educacional só poderá sê-lo se realmente incorporar o setor não formal e considerar e valorizar o informal”.

O autor Gadotti (2005, p. 10-11) “defende a complementaridade entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas de educação não-formal, inclusive para enriquecer a educação formal, reforçando modos alternativos de aprendizagem” e afirma que “a escola não pode estar apenas aberta para a comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela”.

A autora Giro, em sua defesa de mestrado, apresenta a implantação e a definição dos CESAs que são espaços que:

(...) procuram integrar aspectos da educação formal, não formal e informal que comumente são vistos isoladamente, utilizando as linguagens da cultura, do esporte e do lazer, como aspectos para a construção da formação dos sujeitos nas perspectivas da ética e da estética. (2008, p. 8)

Além dos autores supracitados, usamos também as seguintes leis: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e documentos da Secretaria de Educação e Formação Profissional de Santo André.

Para compreender o trabalho realizado nos CESAs, esta pesquisa é qualitativa, tendo como objetivo a pesquisa explicativa que, de acordo com

Andrade, é “aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o “porquê” das coisas” (2007, p. 115). Utilizando do recurso de pesquisa de campo, que “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. (MARCONI², Apud ANDRADE, 2007, p. 117) é que serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas, questionários e a observação em sala.

As entrevistas foram realizadas com a coordenação e equipe diretiva nas quais investigamos as políticas e práticas existentes; com professores do ensino fundamental e arte-educadores, buscando a integração que existe entre as equipes para o desenvolvimento do trabalho e do aluno; além de observações tanto em sala de aula do ensino fundamental como nas ações complementares.

Dentre os 10 CESAs existentes, a pesquisa foi desenvolvida no Cesa de Vila Sá, que fica localizado na zona periférica de Santo André, entre os bairros de Utinga, Camilópolis e Vila Metalúrgica, fazendo divisa com o município de São Paulo, através do bairro de Vila Industrial.

² MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

Compreendendo o CESA

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, baseando-se no princípio do direito universal à educação para todos, define a educação como:

(...) 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 qualificação para o trabalho.

A Educação, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Temos dentro da educação uma classificação de suas formas: Educação formal – estabelecida através do sistema de ensino; Educação não formal – processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino; Educação informal – estabelecida em seu processo de socialização.

O CESA é um equipamento de educação que une, num único espaço físico, as dimensões de educação (formal, não formal e informal), que foi implantado como uma nova proposta de política educacional em 2003, em Santo André, com o lema de

“A educação mais divertida e a diversão mais educativa”.

Para compreender o surgimento da política educacional dos CESAs, é necessário voltar ao tempo na década de 1970, onde foram criados os Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos (CEAR), subordinados à Secretaria de Educação Cultura e Esporte do município de Santo André, os quais eram espaços com finalidade de integração social através do desenvolvimento de atividades comunitárias. Além da educação infantil, o espaço contava com cursos esportivos, utilização de quadras e piscinas, administrados por Sociedades Amigos de Bairros e/ou Associações Desportivas que cobravam uma taxa.

Após 1989, foram implantados nesses locais, os Centros Comunitários, cujo objetivo era democratizar a gestão dos locais e o acesso da comunidade. De 1993-1996, devido à mudança de governo, os projetos foram desarticulados. Em 1997, após a promulgação da lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Prefeitura de Santo André transforma a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SECE) em duas secretarias: Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP), responsável pelas escolas municipais e Secretaria de Esporte, Cultura e Lazer (SECEL), responsável pelos centros comunitários. Tendo em vista a falta de verba orçamentária, pois a prefeitura criava sua rede de ensino fundamental inicial, os centros comunitários

passaram por um período de deterioração dos espaços pela violência e consumo de drogas.

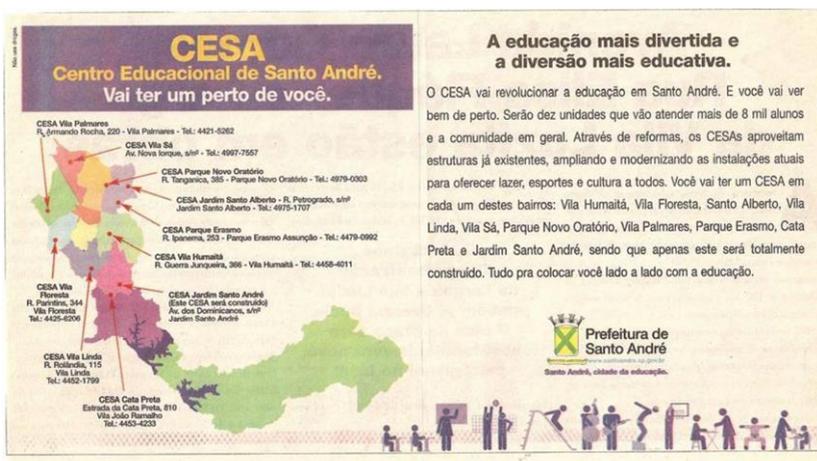


Figura 1 – Localização Geográfica dos CESAs

A partir desses ocorridos, a prefeitura resolveu criar uma comissão com representantes de diversas secretarias que discutiram questões como:

(...) conceito de Centro Comunitário; diagnóstico anterior de público; forma de implantação integrada nos centros; controle de frequência dos usuários; capacitação de recursos humanos; articulação com agentes envolvidos em cada local; programação através de um planejamento que respeitasse as peculiaridades dos diferentes locais; integração das diferentes ações possíveis; diagnóstico das necessidades de infra-estrutura; elaboração de proposta de contrato de manutenção e elaboração de proposta

de formação de conselho comunitário, entre outras coisas. (Giro, 2008, p. 36-37)

Após estudo realizado, decidiu-se que os centros comunitários, por estarem no mesmo espaço que as escolas municipais, seriam administrados pela Secretaria de Educação e Formação Profissional e que seriam implantados nestes locais os CESAs, após ações como: Matricialidade – interlocução, por meio de Conselho Gestor, entre várias Secretarias do Governo Municipal; Reformas/paisagismo; Organização dos espaços – administrativos e pedagógicos; Atendimento unificado dentro dos pressupostos da Educação Inclusiva; Investimento em segurança: iluminação de alta potência; Construção dos Postos de Atendimento Comunitário da Guarda Civil Municipal; Monitoramento eletrônico dos prédios; Atuação de Guardas Civis Municipais presenciais; Substituição dos muros por alambrados dando visibilidade ao espaço, tornando a vizinhança corresponsável pelo equipamento; Implantação de atividades e cursos para os alunos e comunidade em geral; Plano de formação continuada aos profissionais atuantes no equipamento; Reuniões com os diversos segmentos locais: Equipes Diretivas, Conselhos de Escola, Conselhos Mirins, Comissão de Usuários e Aquisição de materiais pertinentes às modalidades (linguagens) oferecidas.

O CESA Vila Sá é complexo constituído pela Escola Municipal Professora Maria Cecília Dezan Rocha, que atende educação infantil, ensino

fundamental – 1º a 5º ano e educação de jovens e adultos (EJA); pela Creche Municipal Beth Lobo e pelo Centro Comunitário.

O primeiro prédio escolar deste complexo foi inaugurado em 16 de setembro de 1979, com o nome de Centro Educacional Assistencial e Recreativo – CEAR da Vila Sá. Em 13 de dezembro de 2003, é inaugurado o terceiro CESA, o de Vila Sá e, em 2007, com a aprovação da Lei nº 8.997, de 10 de outubro de 2007, a escola recebe seu nome atual, em homenagem a uma professora da rede municipal formada em Educação Física e Pedagogia, que desenvolveu o seu trabalho com grupos de adultos no Centro Comunitário da Vila Sá. Faleceu ainda jovem, aos 41 anos, em 8 de maio de 1996, vítima de um acidente automobilístico.



Figura 2 – Placa de Inauguração Cear Vila Sá (1979)

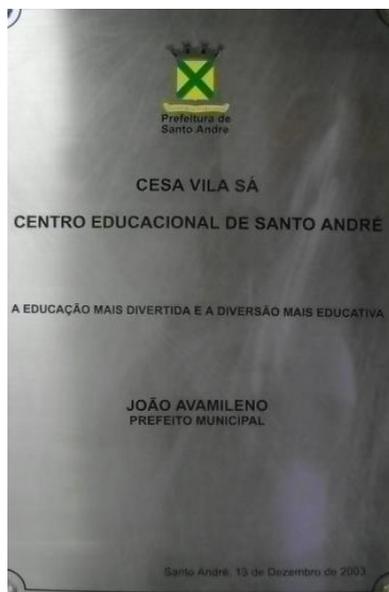


Figura 3 – Placa de Inauguração Cesa Vila Sá (2003)

A escola tem um público total de 600 alunos, matriculados na educação infantil, ensino fundamental I e EJA. Desses, 350 alunos estão no ensino fundamental e 130 alunos participam das ações complementares.

Por localizar-se em uma região de limite de municípios, o CESA atende a uma comunidade mista de alunos moradores de Santo André e São Paulo, sendo a maioria de famílias carentes, com pais e mães que trabalham e só tem o Centro Educacional como a única alternativa acessível de espaço para o lazer.

O CESA Vila Sá tem como área total³ 24.439,95 m², sendo o terceiro maior terreno de CESA, pois sua estrutura conta com: uma biblioteca; uma sala multiuso; um campo de futebol; uma quadra coberta e duas quadras descobertas; uma piscina infantil e uma piscina semiolímpica; pista de skate; dois parques externos; três praças de convivências; pista de caminhada; área de ginástica e alongamento; e um lago.

Esse espaço oferece à comunidade atividades complementares para os alunos em períodos fora do horário de aula como: ballet, street dance, ginástica artística, capoeira, teatro, circo e xadrez, bem como, cursos para a comunidade como: lian gong, yoga, dança de rua, violão, capoeira, artes visuais, coral, atletismo, ginástica, futsal. Conta, também, com o serviço de voluntários com oficinas de karatê e japonês. Também recebe muitas atividades de outras secretarias e departamentos como apresentações, festivais, inscrições, palestras, vacinas, entre outros durante todo o ano.

Em 2008, o projeto do CESA foi finalista do Prêmio Inovação em Gestão Educacional, o qual foi instituído pelo Ministério da Educação em maio de 2006, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a Secretaria de Educação

³ Fonte: Departamento de Parques e Áreas Verdes – DEPAV.

Básica (SEB), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME) e a Organização das Nações Unidas (ONU) para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de incentivar o desenvolvimento e mobilizar os municípios, a fim de tornarem públicas as experiências inovadoras em Gestão Educacional municipal que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação.



Figura 4 – Vista aérea do Cesa Vila Sá – fonte: Google Maps

Por intermédio das definições acima descritas, compreende-se a educação como responsabilidade tanto governamental como da sociedade, pois tem uma função social na formação do indivíduo para a vida, iniciando-se após o nascimento, todavia, sem data definida para terminar, ou seja, o indivíduo vive num

processo constante de aprendizagem. Com isso, as políticas governamentais devem ser pensadas não apenas como uma política educacional e sim como uma política que inclua também a cultura, o esporte, o lazer, a saúde, entre outros, para a qualidade de vida dos cidadãos.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume B.. **Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 13 out. 2009.

_____, **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 13 out. 2009.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUCES, Alacir Villa Valle. **Um enfoque sócio-histórico do desenvolvimento humano**. Encontro (Santo André), v. 4, p. 14-20, 1999.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstituional1203023491It003Ps002/Educacao formal nao formal 2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstituional1203023491It003Ps002/Educacao%20formal%20nao%20formal%202005.pdf)> Acesso em: 21 set. 2009.

GIRO, Emilce Rodrigues Gomes. **Centros Educacionais de Santo André: novas formas de organização da escola pública**. Universidade Metodista de São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

_____. **Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em 27 set. 2009.

_____. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006a. **Anais**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 set. 2009.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar.2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 21 set. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 5, p.135-154.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 1 ed. São Paulo: Summus. 1992. p. 23-34.

PAPALIA E. Diane, OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento Físico e Cognitivo na Terceira Infância. In: _____; _____. **Desenvolvimento Humano.** Trad. Daniel Bueno. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 8, p. 249-279.

Portal Aprendiz - Terceiro Setor - 29 jun 2010. Entrevista com Maria da Glória Gohn por Desirèe

Luise. Disponível em:
<<http://aprendiz.uol.com.br/content/tresluhiho.mmp>>.
Acesso em 9 jul. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL. **Centros Educacionais de Santo
André**. Gestão e Modernização Administrativa: a
matricialidade e a transversalidade como perspectiva
de atuação. Santo André, 2008.

BREVE HISTÓRIA DA MINERAÇÃO NO BRASIL

Gabriella Mendonça Julião

A mineração no Brasil existe há cerca de 300 anos, marcando particularmente a história de Minas Gerais. Mas para muitos brasileiros foi apenas com o rompimento da barragem do Fundão que se descobriu que havia mineração no Brasil. E, para outros, foi somente assim que se conheceu a magnitude de como pode ser feita a mineração industrial em grande escala.

Apesar de historicamente existir há muito tempo, nos últimos 15 anos algo de novo aconteceu no setor mineral brasileiro: uma significativa intensificação da exploração de diversos minerais. Esse período foi classificado por diversos autores como o “boom” ou superciclo das commodities. Um aumento significativo do preço de alguns minerais, como no caso da alta valoração da tonelada do minério de ferro.

Alguns dados dão uma noção do que significou o “boom”: a produção mineral brasileira cresceu 550% entre 2001 e 2011. Nessa década, a participação da indústria extrativa mineral no Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 156%. Em 2000 representava apenas 1,6% e em 2011 passou para 4,1% (BITTENCOURT, 2013).

A exploração de minérios nos primeiros 15 anos do século XXI é então marcada por um crescimento expressivo tanto no valor do minério quanto na quantidade extraída. Segundo dados do Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), contidos no Informe Mineral de 2001, o valor da extração mineral no ano 2000 foi de aproximadamente R\$ 32,6 bilhões, saltando, conforme sumário mineral em 2015, para R\$ 61,2 bilhões (BRASII, 2016).

Quando verificamos a quantidade extraída dos cinco principais minérios (ferro, calcário, alumínio, carvão e rocha fosfática) no ano 2000, temos um volume total de 304 milhões de toneladas (BRASII, 2001), enquanto que, no ano de 2014, somente a quantidade extraída do minério de ferro foi de 411 milhões de toneladas e superou em mais de cem milhões de toneladas os cinco principais minérios extraídos no ano 2000 (BRASII, 2016).

Esse aumento expressivo da extração dos minérios no território brasileiro se deu, principalmente, por dois motivos: o primeiro, pelo alto consumo mundial de importação de minério de ferro pela China, que no ano 2000 se encontrava no patamar de 150 milhões de toneladas (GRIBEI, 2008) das importações globais. Somente o Brasil exportou para a China no ano de 2014 um total de 152,88 milhões de toneladas de minério de ferro, o que correspondeu a 52% da exportação brasileira das *commodities* (BRASII, 2016).

O segundo motivo foi o crescimento econômico baseado na reprimarização da economia, através de uma ênfase de fortes investimentos em bens primários, mais do que os beneficiados e industrializados.

Essa política teve como fomentador o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), através dos financiamentos de grandes projetos (minerários, petrolíferos, hidrelétricos, ferroviários e portuários), que beneficiavam diretamente uma parte da burguesia interna. O BNDES investiu fortemente em obras de infraestrutura para garantir as exportações das commodities, destacando-se o agronegócio e a mineração como setores basilares da política econômica governamental para garantia de resultados positivos na balança comercial e no superávit primário.

A alta exportação do minério de ferro para a China está ligada, também, aos acordos comerciais que surgiram nesse período e que alteraram a geopolítica mundial, a exemplo dos BRICS, onde estão presentes os países em desenvolvimento do capitalismo mundial, como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, com finalidade de desvincular a dependência das relações comerciais destes países com os Estados Unidos.

Porém, mesmo alterando a lógica dos parceiros comerciais principais, não se alterou a mentalidade lógica colonialista da divisão internacional do trabalho, tendo em vista que a principal fonte de arrecadação de

divisas para o Estado brasileiro foi baseada na exportação de *commodities* advindas da mineração e agronegócio. Assim, a estrutura produtiva brasileira sofreu uma reversão reprimarizante, uma ampliação da participação percentual dos setores primários em detrimento das indústrias de transformação, por exemplo.

A mineração em grande escala no Brasil tem apresentado um padrão de apropriação extensiva da natureza e dos territórios.

O aumento da produção mineral no Brasil nos últimos 15 anos teve como uma de suas consequências a ampliação de um quadro de conflitos socioambientais e de violações aos direitos humanos onde a mineração se estabeleceu.

A dinâmica predatória que essa atividade impõe ao meio ambiente e às comunidades do seu entorno tende a provocar a perda das bases de reprodução socioeconômica dos grupos que vivem e trabalham nos locais onde os empreendimentos são instalados, comumente passando a se tornar dependentes, então, de uma única atividade: a mineração.

Há aproximadamente hoje dois mil municípios brasileiros que possuem atividades econômicas, legais, oriundas da mineração e que recebem a Compensação Financeira pela Exploração dos Recursos Minerais (CFEM), popularmente conhecida como os “royalties da mineração”.

Além destes, há centenas de municípios atravessados pelos modais de escoamento dos minérios, particularmente ferrovias e minerodutos. Há ainda os municípios impactados pela instalação dos portos para servir à exportação dos minerais.

Desta maneira, podemos perceber que tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista territorial o Brasil é um país minerador. E minerado.

Essa situação explicita o conflito existente entre empresas mineradoras em lobbies permanentes, trabalhadores, governo, movimentos populares e sociedade civil debatendo a reformulação do novo marco legal da mineração.

O projeto de lei foi encaminhado pelo governo Dilma à Câmara dos Deputados em junho de 2013. A proposta inicial e as mudanças feitas na Câmara ignoraram as pautas socioambientais e as de segurança e saúde dos trabalhadores. Se aprovado nos termos colocados, a condição de país subalterno exportador de matérias primas se aprofundará, intensificando a extração de bens naturais e a super exploração dos trabalhadores da mineração.

O antecedente que preparou o envio, por parte do Executivo, do novo Código da Mineração foi o plano Nacional de Mineração 2030, lançado em 2011, que tinha como objetivo nortear as políticas a médio e longo prazo para um exorbitante escoamento, e apostando na mineração para sanar o déficit da balança comercial

brasileira, prevendo um aumento de 3% a 5% das extrações, a depender do tipo do minério.

Para atender aos fins emergenciais do superciclo da mineração, o governo Dilma propôs, então, um novo marco regulatório.

O conteúdo deste texto foi construído durante quatro anos pelo governo junto a setores empresariais da mineração, e a proposta foi apresentada ao Congresso como projeto de lei em regime de urgência constitucional, cujo objetivo era o de acelerar a aprovação, não abrindo assim um debate amplo com a sociedade.

Foi apenas pela pressão de movimentos e organizações sociais que o caráter de urgência caiu, ainda em 2013. E que se conseguiu, ainda que de maneira insuficiente, a participação dos atingidos e de atores críticos ao atual modelo de mineração brasileiro, nos debates sobre o conteúdo do novo marco.

O Quadrilátero Ferrífero

Os complexos de exploração mineral instalados na região do Quadrilátero Ferrífero provocam profundas transformações na paisagem, tais como supressão de habitats da fauna, degradação da flora nativa, supressão de florestas, poluição de sistemas hídricos, fragmentação de ecossistemas, descaracterização da morfologia da paisagem, perda de biodiversidade e geodiversidade, entre muitos

outros impactos de ordem ecológica, social e paisagística.

Essa forma de exploração mineral deixa como consequência, portanto, a perda irreversível de patrimônio natural, ecológico e paisagístico, bem como de uso comum de todas as comunidades inseridas histórica e espacialmente nestes territórios.

No dia 5 de novembro de 2015, o rompimento da barragem do Fundão, no complexo de Germano, em Bento Rodrigues, município de Mariana, visto por muitos como uma “tragédia”, teve como consequência um conjunto quase infindável de impactos ambientais e sociais na região de Bento Rodrigues e ao longo do Rio Doce, com profundas modificações na paisagem.

Esse rompimento da barragem pode ser considerado como um processo anômalo, entretanto, resultante de uma cadeia de processos de interferência físico-paisagística no relevo regional, oriundo da exploração poli mineral intensiva ocorrida nos últimos 40 anos nesta região.

As duas principais empresas que atuam na região são a Samarco Mineração S.A. e a Vale S.A. que exploram, principalmente, jazidas de minério de ferro.

Essas duas empresas extraem o minério de ferro através do método de lavra a céu aberto, sendo que a Samarco realiza beneficiamento do ferro por meio do tratamento a úmido, na mina de Germano

(atualmente inativa) e Alegria, na Serra do Caraça, próximo aos distritos de Santa Rita Durão e Bento Rodrigues.

Esse beneficiamento é para transporte através de mineroduto para a indústria de siderurgia instalada em Anchieta, Espírito Santo, onde a Samarco produz pellets³ de ferro para exportação.

A perda de patrimônio natural derivado da exploração mineral intensiva em uma região onde as alternativas econômicas de geração de renda deveriam utilizar uma agricultura de base ecológica através do aproveitamento da riqueza hídrica, a valiosa herança histórica e arquitetônica territorial, originado da ocupação histórica do Brasil e a configuração natural paisagística de vocação turística, colocam em xeque essa atividade que, além de concentrada economicamente e de características ambientais depredadoras, deteriora sistematicamente toda essa riqueza histórica e paisagística.

Mineração na Bacia do Rio Doce

Conforme descrito em COELHO (2009) a bacia passou por um processo de industrialização no final da década de 30 com a chegada da Ferrovia, no município mineiro de Itabira (sub-bacia do Piracicaba), que na década seguinte passou a escoar regularmente o minério em direção ao porto de Vitória.

O fato de recursos naturais terem sido encontrados na região adjacente à Itabira, associados

à rede ferroviária existente, favoreceu as condições para implantação de um polo siderúrgico, conhecido hoje como “Vale do Aço”.

O Vale do Aço é oficialmente denominado Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), localizado no interior do estado de Minas Gerais, na Região Sudeste do país (INCT, 2012). Foi reconhecido pela lei complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998, sendo efetivada como região metropolitana em 12 de janeiro de 2006.

Além de Ipatinga, que sedia a agência metropolitana desde janeiro de 2012, é composta pelos municípios de Coronel Fabriciano, Santana do Paraíso e Timóteo, além das 24 cidades do colar metropolitano.

Segundo o Relatório de Gestão do Exercício da ANA (2014), atualmente na região encontra-se instalado o maior complexo siderúrgico da América Latina, com destaque para a Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, a ACESITA, a Cenibra (em Belo Oriente) e a USIMINAS. Algumas empresas de mineração ainda estão associadas de forma presente, com destaque para a Companhia Vale do Rio Doce - CVRD e empresas reflorestadoras que cultivam o eucalipto para fornecer matéria-prima para as indústrias de celulose. Esse complexo industrial é responsável por grande parte das exportações brasileiras de minério de ferro, aço e celulose, sendo assim de grande importância para a região onde estão instaladas.

Existe uma significativa geração de capital na bacia em função da existência desse complexo siderúrgico, contudo, também se verifica a desigualdade no interior da bacia. Somente algumas áreas foram contempladas com o maior desenvolvimento das atividades econômicas, como o Vale do Aço e a região de influência dos municípios de Governador Valadares, Caratinga, Colatina e Linhares.

Os indicadores sociais e econômicos de uma parte significativa dos municípios da bacia mostram que quase uma centena deles são classificados como municípios pobres (PIRH, 2010).

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Eriberto. Tsunami de lama tóxica, o maior desastre ambiental do Brasil. **El País**, Madrid, 2015.

Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/politica/1451479172_309602.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

BEIRIGO, E. A. **Comportamento filtro-drenante de geotêxteis em barragens de rejeitos de mineração**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental), Universidade de Brasília – Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Brasília, DF, 2005.

BITTENCOURT, Carlos. **Os Dilemas do Novo Código da Mineração**. Rio de Janeiro: Ibase, 2013.

BRASIL. AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. **Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2014**. Brasília. 2014. 103 p.

BRASII. Departamento Nacional de produção Mineral. **Sumário Mineral** / Coordenadores Thiers Muniz lima, Carlos Augusto Ramos Neves. Brasília: DNPM, 2016. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/dnpm/sumarios/sumario-mineral-2015>>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASII. Ministério de Minas e Energia. Departamento Nacional de produção Mineral. **Informe Mineral 2001**. Brasília. Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/dnpm/informes/informe-mineral-2001/view=>>>. Acesso em: 03 set. 2019.

COELHO, A; 2009; Bacia Hidrográfica Do Rio Doce (Mg/Es): Uma Análise Socioambiental Integrada. Geografares. nº 7.

COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DOCE (CBH-DOCE). A bacia. 2014. Disponível em: <<http://www.cbhdoce.org.br/a-bacia>>. Acesso em: 14 set. 2019

COSTA, A. T. **Geoquímica das águas e dos sedimentos da Bacia do Rio Gualaxo do Norte, leste – sudeste do Quadrilátero Ferrífero (MG): Estudo de uma área afetada por atividade de extração mineral**. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geoquímica Ambiental), UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2001.

D'AGOSTINO, Rosanne. Rompimento de barragem em Mariana: perguntas e respostas. G1, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e>

saude/noticia/2015/11/rompimento-de-barragens-em-mariana-perguntas-e-respostas.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

DIAS, Carlos. Conheça a Samarco, mineradora por trás da tragédia de Mariana. **Isto É**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20151106/conheca-samarco-mineradora-por-tras-tragediamariana/315358>>. Acesso em: 14 set 2019.

DORR II, J. V. N. **Physiographic, stratigraphic and structural development of the Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais, Brazil**, U.S.G.S./DNPM. U.S. Geol. Survey. Prof. Paper, 641A, Washington DC 110 p, 1969.

FELIPPE, Miguel Fernandes. et al. **A tragédia do rio Doce a lama, o povo e a água**: relatório da expedição ao Rio Doce, Minas Gerais. 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/noticias/files/2016/02/ufmg_ufjf_relatorioexpedicaoriodoce_v2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

GUEDES, C. D.; GONÇALVES, C.; CASTRO, P. T. A. de; MATSUMURA, M. da S.; LENA, J. C. de; PAIVA, J. F. de. Efeito da atividade mineira na dispersão de minério de ferro ao longo do alto e médio Rio Piracicaba. **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 01, p. 89-95, jan./mar., 2005.

IBAMA – INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS

RENOVÁVEIS. Laudo Técnico Preliminar – Impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais. Diretoria de Proteção Ambiental – DIPRO Coordenação Geral de Emergências Ambientais – CGEMA, Brasília, DF, 2015. 38 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA). Mineradora Samarco é multada em R\$250 milhões por catástrofe ambiental. 2015. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/publicadas/samarco-e-multada-em-r250-milhoes-por-catastrofe-ambiental>>. Acesso em: 14 set. 2019

KAUFMANN, Cristine. **Comunicação organizacional e sustentabilidade:** cartografia dos sentidos de sustentabilidade instituídos pelo discurso organizacional. 2016. 265f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134837/000987910.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 set. 2019.

LOBATO, Paulo Henrique. Fim de 2015 está longe de encerrar desdobramentos da tragédia de Mariana. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/12/27/interna_gerais,720428/fim-de-2015-esta-longe-de-

encerrardesdobramentos-da-tragedia-de-mariana.shtml>. Acesso em: 14 set. 2019.

MARIANA. Prefeitura de Mariana. **Dados demográficos**. 2016. Disponível em: <<http://prefeitura2014.pmmariana.com.br/dados-demograficos>>. Acesso em: 14 set. 2019.

MARSHAK, S.; ALCKIMI. F. F. Proterozoic contraction/extension tectonics of the Southern São Francisco region, Minas Gerais, Brazil. **Tectonics**, Washington D. C., v. 8, p. 555-571, 1989.

MATSUMURA, M. da S. **Avaliação e estudo das emissões de metais pesados pela Barragem de Santarém (Samarco Mineração S. A.) no sistema hídrico da região de Ouro Preto e Mariana. Um estudo da qualidade das águas**. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geoquímica Ambiental), Departamento de Geologia, UFOP, Ouro Preto, MG, 1999.

NERY, Natuza. Multa a Samarco por desastre em Mariana deve chegar a R\$ 250 milhões. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1705372-multa-a-samarco-por-desastre-em-mariana-deve-chegar-a-r-250-milhoes.shtml>>. Acesso em 20 set. 2019.

PIRES, J. M. M.; LENA, J. C. de; MACHADO, C. C.; PEREIRA, R. S. Potencial poluidor de resíduos sólidos da Samarco Mineração: estudo de caso da Barragem

de Germano. **Revista Árvore**, Viçosa, MG, v. 27, n. 3, p. 393-397, 2003.

RODRIGUES, A. S. de L. **Caracterização da bacia do Rio Gualaxo do Norte: avaliação geoquímica ambiental e proposição de valores de background**. Tese (Doutorado em Geologia Ambiental e Conservação de Recursos Naturais), Departamento de Geologia, UFOP Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2012.

RODRIGUES, A. S. de L.; JÚNIOR, H. A. N.; COSTA, A. T.; MALAFAIA, G. Construção de mapas geoquímicos a partir de sedimentos ativos de margens oriundos do Rio Gualaxo do Norte, MG, Brasil. **Multi - Science Journal**, Instituto Federal Goiano, Goiânia, GO, n. 1, v. 1, p. 70-78, 2015.

VAN GENN, A.; ROBERTSON, A. P.; LECKIE, J. O. Completion of carbonate species at the goethite surface: implications for adsorption of metal ions in natural waters. **Geochimica et Cosmochimica Acta**, Washington D.C., v. 58, n. 9, p. 2073-2086, 1994.

VERVLO ET, R. J. H. M. **Elementos de Geomorfologia Estrutural – Estudo aplicado a Região Serrana do Espírito Santo**. 1 ed., Vitória, ES, Editora Liro, edição do autor, 2015.

JOGOS NO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

Givaneide Mendes Kardel

Jogos e educação

As palavras brinquedos, brincadeiras jogos e crianças estão diretamente ligadas um às outras.

No novo dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda (1ª edição de 1975, p.228), temos que do verbo latino vinclu, derivou-se vincro, depois vrinco, daí brinco, que significa laço. O que leva a idéia de que brincar é estabelecer ou criar laços.

No mesmo dicionário o termo brinquedo é definido como “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira; divertimento, passatempo; festa, folia, folguedo”. E encontramos ainda brincar como “divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de criança ou ainda recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”.

O termo jogar, por outro lado, é extensivo tanto às noções de brincar quanto às várias outras atividades, sendo usado mais freqüentemente para definir passatempos e divertimentos sujeitos a regras. Temos também o termo lúdico, que deriva do latim

ludus, mais abrangente, que remete “às brincadeiras aos jogos de regras, a competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas”.(Ibid. p.24).

Os jogos fazem parte da vida de todos os seres humanos e são usados para caracterizar a cultura dos diversos povos existentes. Neste sentido Kishimoto (2002, p. 20) diz que “cada cultura, em função de analogias que estabelecem, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo”.

Existem vários enfoques projetados para explicar as funções de um jogo, são eles:

Sociológico: influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam. Segundo Kishimoto (2005, p. 17)

“enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas”.

Em cada determinado lugar o ou época o mesmo instrumento pode ter função ou representação diferente.

Educacional: contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança.

Psicológico: jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique das emoções e da personalidade dos indivíduos.

Antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferenças culturais.

Folclórico: analisando o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos.

Os primeiros vestígios dos jogos e sua origem são encontrados na Grécia antiga, onde os brinquedos e os jogos já caracterizavam os gostos e os costumes das crianças e isso vem transcorrendo através de várias épocas.

Desde os primeiros registros de sua criação os jogos já faziam parte do processo de aprendizado.

Segundo Almeida (1998) Platão afirmava a importância dos jogos nos anos iniciais de vida da criança e de como poderia ser utilizado como forma de aprendizagem, prova disto é a importância que Platão estabelecia aos esportes, muito difundido em sua época, atribuindo-lhe valores educativos, morais, culturais e intelectuais para a colaboração da formação do caráter e da personalidade de cada criança.

Os povos egípcios, maias e romanos também se utilizavam jogos para transmitir as novas gerações

valores, conhecimentos, normas e o padrão de vida das gerações mais velhas.

É a partir daí então que os jogos e a brincadeira passam a ser visto como uma importante ferramenta no auxílio e contribuição do aprendizado da criança, onde brincando as crianças aprendiam, utilizando-se dos jogos e brincadeiras.

Como tudo sempre se transforma através dos tempos, com a ascensão do cristianismo e as mudanças ocorridas em toda sociedade esse processo foi quebrado principalmente por conta da idéia que se tinha de criança naquela época. Na idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura e isso em todas as áreas, seja na família, nas artes, na educação, e até mesmo nos seus trajés. O seu valor era relativo. Nas classes altas era educada para o futuro e nas classes baixas o valor da criança iniciava quando ela podia ser útil no trabalho, colaborando na renda familiar.

Esse estereótipo de criança foi fazendo com que os jogos perdessem seu valor e, portanto foram então deixados de lado, por conta da imposição da igreja que os considerava profanos e imorais, e não possuíam significação.

Ainda na Idade Média segundo Kishimoto (2005, p. 28),

“o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do

Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torne-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow, comungam dessa perspectiva”.

Segundo Almeida (1998) a partir do século XVI, os humanistas passaram a perceber o valor educativo dos jogos e os reimplantaram nos colégios jesuítas.

O resgate desses jogos deve-se a mudança da concepção da idéia do que era uma criança, é quando a criança passa a ser vista como alguém que “tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”, (*JEAN-JACQUES ROUSSEAU apud ALMEIDA 1998, p. 22*), dando sentido assim aos jogos educativos.

A partir do trabalho de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) que surge um novo “Sentimento de Infância” que protege as crianças e que auxilia este grupo a conquistar um lugar enquanto categoria social.

Ainda no século XVI, a discussão da aplicação de jogos educativos para auxiliar a aprendizagem

ganha novos adeptos como Rabelais que dizia: “Ensina-lhes por meio de jogos”.

Os jogos, portanto, garantem seu espaço e sua importância dentro do meio educacional graças a uma visão positiva no aprendizado das crianças, surgindo então como decorrência dessa mudança à valorização dos jogos.

A partir da descoberta do novo sentido dado à infância e da associação da criança ao brincar, a dimensão infantil passou a estar sempre presente quando se analisam jogos e brinquedos.

Como suporte da atividade didática e sua utilização expandiu-se no início do século XX, estimulada pelo crescimento da rede de ensino infantil e pelas discussões sobre as relações entre jogos e educação. Em qualquer tipo de jogo a criança se educa, já que o jogo é educativo em sua essência.

A atividade lúdica não se restringe apenas a aplicação de jogos e brincadeiras dentro de uma atividade escolar, a ludicidade também é um aspecto técnico a ser discutido por professores e dirigentes.

Para auxiliar nessa discussão desde meados do século XIX, onde é ampliada a discussão do papel do jogo na educação, alguns teóricos influentes no meio educacional frisaram a importância do processo lúdico na educação das crianças.

A educação é algo presente em nossas vidas, e não é uma coisa só da escola, ela se faz também na

escola, mas principalmente no amontoado de saberes e fazeres do cotidiano. A educação é a expressão do humano.

O ser humano é movido pela *práxis*, ele é, porque ele faz, e essa prática do fazer-se homem se dá através de gestos, pela palavra, pelo jogo, pela mediação de outros homens, pelo silêncio, cumplicidade, desigualdades, enfim por todos os aspectos que caracterizam o ser humano.

Movido por essa idéia que se tem de educação uma das primeiras contribuições que nos ajudam a pensar a proposta lúdica é do grande educador suíço Pestalozzi (1746-1827), sua maior contribuição foi na ajuda na melhoria da qualidade da educação e o acesso das classes populares á escola. Para ele o jogo era o fator decisivo para o aprendizado da criança e da formação de sua responsabilidade e de seu papel social.

Mas os métodos lúdicos na educação se fortalecem através da contribuição de Froebel (1782-1852), o primeiro filósofo a justificar seu uso para educar crianças pré-escolares - se estendendo mais tarde a primeira série. Alguns recorrem a pressupostos do autor para justificar a expansão de estabelecimentos infantis, criando formas diversificadas de conceber o lúdico na educação.

Seu estudo divide o desenvolvimento humano em etapas e pôde criar uma educação voltada

especificamente para a infância, que se realiza através de três operações onde a criança exercitaria a ação, o jogo, e o trabalho, para se expressar através de atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo, para isso criou o primeiro jardim de infância.

Segundo Kishimoto (2002), Froebel foi considerado psicólogo da infância ao introduzir o brincar para educar e desenvolver a criança. Sua teoria pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificada pelo mundo espiritual. Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo.

Na teoria de Froebel entende que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. Desta forma, a teoria froebeliana proporciona subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança e os brinquedos aparecem como suporte da ação docente, destinados à apropriação de habilidades e conhecimentos.

O ato de jogar é visto como uma alternativa de realização pessoal, facilitador das expressões de afeto e emoções, assim como das aprendizagens de comportamentos adequados e, portanto, de sua utilização resulta maior possibilidade de êxito.

Froebel idealizou também recursos sistematizados para as crianças se expressarem:

blocos de construção que eram utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem. As atividades que envolvem o desenho, movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. Acreditava ser de grande importância também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

Para ele o brinquedo era um instrumento para o entendimento da linguagem, e o lúdico a organização das regras para o brincar.

As ideias de Froebel serviram como ponto de partida para que muitos outros teóricos passassem a valorizar o brinquedo e implantar em sua prática o uso de jogos educativos.

No século XX, com uma proposta de educação que visa formar um ser social, e que saiba trabalhar em grupo, e onde a atividade lúdica é vista como o início das atividades intelectuais da criança, portanto, indispensável à prática educativa, surgem novas propostas e idéias para a educação lúdica.

De acordo com Kishimoto (1993, p. 99):

“as instituições infantis que se desenvolveram nas primeiras décadas deste século foram influenciadas por princípios de Froebel, e de

escolanovistas como Claparède, Dewey, Decroly e Montessori. É interessante verificar como tais estudos repercutiram na introdução de jogos, concebidos ora como ação livre da criança ora como atividade orientada pelo professor na busca de conteúdos escolares”.

Os jardins de infância criados no Brasil no século passado divulgaram a pedagogia dos jogos froebelianos. Estes jogos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantadas.

De acordo com Kishimoto (1993), o conteúdo da música, em consonância com os movimentos facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel educativo do jogo é exatamente esse: quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral.

Maria Montessori (1870-1952), educadora Italiana, trabalha o lúdico no processo de construção da aprendizagem, é a criadora do método Montessoriano, que é muito conhecido e importantíssimo na educação contemporânea, pois ressalta a importância da criança na sociedade, e inova a área da educação infantil trabalhando com materiais lúdicos.

A pedagogia de Montessori insere-se no movimento das Escolas Novas, uma oposição aos métodos tradicionais que não respeitavam as

necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. Ocupa um papel de destaque neste movimento pelas novas técnicas que apresentou para os jardins de infância e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Para ela a criança está sempre predisposta ao jogo, que além de despertar sua concentração e interesse desenvolve sua inteligência, imaginação e criatividade.

Nos anos 70, surge um novo conceito de jogo, os jogos cooperativos, que surgem através de uma pesquisa feita por Terry Orlick, pesquisador canadense, pesquisa essa que teve grandes contribuições em diversas áreas, inclusive a educação.

A educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos e contextos, e forma hoje uma vasta rede de conhecimentos, e integra uma teoria profunda.

E explica as múltiplas relações do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico e possibilita relações mais reflexivas, criadoras, inteligentes, sociabilizantes, tornando assim o ato de educar um compromisso consciente, sem perder o caráter de prazer e de satisfação. Essa criança que tem seus primeiros contatos com a aprendizagem de forma lúdica, provavelmente vai ter a chance de desenvolver um vínculo mais positivo com a educação formal, vai estar mais fortalecida para lidar com os medos e frustrações inerentes ao processo de aprender. Mas,

para que os jogos cumpram seu papel dentro da escola, o professor deve realizar as intervenções necessárias para fazer deste jogo uma aprendizagem.

A discussão da educação lúdica no Brasil

A infância se caracteriza pelo brincar. É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive e da cultura em que está inserida, os jogos são uma fração, uma pequena parte desta atividade de brincar da criança, os jogos fazem parte de sua vida.

“A criança procura o jogo como uma necessidade e não como distração. É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, toma-se visível pelos jogos e pelos brinquedos que ela executa” (KISHIMOTO, 1993, p.106)”.

Os jogos, pela sua estrutura, representam situações em que a criança tem de enfrentar limites. Não somente os limites das regras a serem respeitadas, mas também seus próprios limites que devem ser superados para que a criança possa ter êxito. O envolvimento com as atividades lúdicas é uma tendência natural entre as crianças. Unir crianças, conhecimentos e jogos na sala de aula é recomendável para obter o melhor resultado na aprendizagem.

Se os jogos são atividades prazerosas e interessantes fora da escola, vale a pena trazê-los para

dentro da sala e tomar a educação mais compatível com o desenvolvimento natural das crianças.

Permitem ainda que a criança crie ou modifique as regras, de comum acordo com seus parceiros, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia.

No Brasil essa discussão sobre educação lúdica vem sendo cada vez mais ampliada e com isso gera interesse de diversas áreas do conhecimento.

O professor de educação física Fábio Otuzi Brotto, foi um dos percussores do novo enfoque de jogos na educação, os jogos cooperativos, que visam, segundo ele, harmonizar o desenvolvimento das habilidades físicas com o desenvolvimento das potencialidades pessoais e coletivas dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento do sentido de pertencer a um grupo, para a formação de pessoas conscientes, trabalhando sempre de uma forma lúdica (FÁBIO OTUZI BROTTTO, 1997).

Já na área da alfabetização lúdica temos no Brasil o professor primário, pedagogo e pesquisador Paulo Nunes de Almeida, que com base no lúdico tem a proposta de promover um ensino mais significativo, de acordo com os interesses da criança, ele também é o criador do método lúdico de alfabetização, proposta essa, muito bem sucedida que vem alfabetizando milhares de crianças pôr todo o país.

Toda essa proposta vinculada à educação lúdica vem fazendo com que cada vez mais instituições

de educação infantil se interessem em utilizar-se de recursos lúdicos em sua prática pedagógica. Outra já dispõe de ambientes especializadas que possibilitam um uso mais abrangente dos jogos e brincadeiras, Por exemplo as brinquedotecas.

Embora, segundo Kishimoto (2005, p. 17) “no Brasil temos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”.

É claro que as atividades de cunho lúdico não abarcam toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas auxilia na busca de melhores resultados e seria a mediadora dos avanços das crianças, e um instrumento para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável.

Algumas instituições de educação infantil conseguem trabalhar de forma correta o lúdico, pois o tem como instrumento de apoio sério e necessário para a aprendizagem escolar. Enquanto há muitas instituições de ensino que não conseguem trabalhar com clareza o objetivo da proposta.

Assim fica difícil a sociedade entender o lúdico, porque algumas instituições de educação infantil têm como objetivo fazer do lúdico uma diversão um passatempo desvinculado da aprendizagem, enquanto outras mais responsáveis ou talvez mais esclarecidas, usam o lúdico valorizando realmente a aprendizagem.

A seguir iremos ressaltar os jogos e brincadeiras

tradicionais que são ainda selecionadas para as crianças na educação infantil, e falaremos um pouco dos jogos e brinquedos e brincadeiras com base em alguns teóricos como Vigotski, Leontiev, Kishimoto, entre outros.

Jogos e brincadeiras tradicionais

A criança está sempre pronta para brincar. Por que, então, não transformarmos aulas descritivas, monótonas, em momentos de alegria e prazer, apresentando os conteúdos em forma de jogos e brincadeiras?

É muito importante o professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimular o aluno a brincar, jogar, cantar, dramatizar... Porque a brincadeira faz parte da vida dele. Isso o ajudará a tomar decisões, a ser criativo e desembaraçado, a conquistar seu espaço junto ao grupo. No ato de brincar, a criança interpreta diferentes papéis, assumindo responsabilidades e desenvolvendo atitudes de respeito, além de uma disciplina liberal e salutar para a vida em sociedade. As brincadeiras propiciam a superação das etapas do desenvolvimento do ser afetivo. As crianças se aproximam dos companheiros com quem têm afinidades, descobrindo a importância de cultivar amizades.

Quem nos explica a magia dos velhos brinquedos e brincadeiras que sobrevivem a nossas bisavós, avós, pais e chegaram ainda fascinantes até

nós? Quem descobriu essas brincadeiras que nunca enjoam, que estão apenas esquecidas? Foi a televisão? Foram os engenheiros das fábricas de brinquedos? Não. Foram as próprias crianças através dos séculos. Uma herança que deve ser transmitida às gerações futuras através do resgate das brincadeiras infantis. Afinal, brincar é preciso.

As crianças atualmente, na maioria das vezes, vivem absorvidas em uma atitude estática na frente da televisão, computador e variados tipos de brinquedos eletrônicos. Deve partir da escola, então, fazer o ressurgimento de atividades que irão proporcionar as crianças momentos inesquecíveis de sua infância, que são as brincadeiras populares. Estes tipos de atividades desenvolvem a criatividade, psicomotricidade e socialização integral.

Quando as crianças utilizam as brincadeiras populares, há uma continuidade sócio-cultural, aumentando assim a participação entre elas, de sentimentos e valores comuns. Que fada ou duende inventou o pião, a pipa, as bolas de gude, o jogo da amarelinha, o cabo-de-guerra, o bilboquê, os cubos de montar e inventar, os jogos de damas ou dominó para as intermináveis tardes chuvosas de inverno, o barro para modelar coisas e sujar crianças, as brincadeiras de roda, o esconde-esconde? Os nomes podem até variar de um lugar para outro, mas as brincadeiras populares estão presentes em todo país.

Há uma infinidade de jogos e brincadeiras que

ultrapassam o tempo e permanecem vivos na memória de todos nós. As brincadeiras de antigamente trazem, em sua bagagem cultural, suas técnicas e regras, que são transmitidas de geração a geração pelos pais e avós. Junto vem o resgate da convivência, da ternura, dos momentos felizes, de sua história através dos tempos.

Segundo Kishimoto (1993, p. 15) ele diz que:

“não se conhece a origem dos jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradição e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os Grécia e Oriente brincam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. [...]. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

No convívio com a criança, vemos claramente o quanto brincar é importante na vida dela.

Na educação infantil é de grande importância propiciar vivências com brinquedos e brincadeiras tradicionais que atualmente não fazem parte do cotidiano infantil, com a finalidade de ampliar seus conhecimentos relacionados às produções culturais da época de seus pais e/ou avós, e assim da cultura. Cabe ao professor fazer as orientações destas brincadeiras para que as crianças saibam como eram executadas pelas crianças de antigamente e poder brincar normalmente. Vale ressaltar que estas brincadeiras propiciam à criança da educação infantil formas de: expressar sua forma de pensar, organizar, desorganizar, construir o mundo, respeitar o seu espaço e o do outro, podendo, de modo simbólico, mostrar seus sentimentos e fantasias.

Vale neste momento colocar algumas das brincadeiras tradicionais retiradas do livro “A arte de brincar” de Adriana Friedmam (1998).

Balança-caixão

3 ou mais participantes, ao ar livre, recreio, ou rua.

O “rei” senta-se no “trono”. O “servo” apóia o rosto no seu colo; os outros formam uma fileira atrás do “servo” apoiando-se uns nas costas dos outros. O último da coluna dá um tapa nas costas da pessoa as frente e vai se esconder. Assim por diante até chegar a vez do “servo” o qual irá procurar todos recitando:

“balança caixão

balança você

dão um tapa nas costas e vai se esconder”. (p. 29).

Cabra-cega

3 ou mais jogadores, Ao livre.

Dispõem-se as crianças em círculo, dentro do qual permanecerá um jogador de olhos vendados, a “cabra-cega”. Dado o sinal de início, as crianças da roda perguntarão:

-Cabra-cega de onde vieste ?

-Do moinho de vento.

-Que trouxeste?

-Fubá e melado.

-Dá-nos um pouquinho?

-Não.

-Então afasta-te.

As crianças largarão as mãos e, espalhadas pelo campo, fugirão da cabra-cega desafiando-a, sem tocá-la. Esta, ouvindo os desafios, tentará pegá-los. Quando conseguir tocar um dos participante, tirar-se-lhe-a a venda e ela escolherá uma substituta. O jogo termina com a substituição da cabra-cega” (p. 34).

Duro ou mole

3 ou mais jogadores, ao ar livre.

É um pegador, só que quando alguém é pegado, deve ficar imóvel, esperando salvá-lo, ou seja, tocar nele para que fique livre novamente. Na hora em que pegar alguém, o pegador diz: duro; e quando for salvo, o salvador diz: mole.

Observação: se uma criança for pega mais de duas vezes, a brincadeiras acaba (p. 46).

Esconde-esconde.

3 ou mais jogadores, ao ar livre.

Uma das crianças “bate cara” e os outros vão se esconder. Quando as crianças disserem “já”, aquele que estava “batendo cara” sai à procura do grupo.

Se achar um deles, grita o nome, corre para o pique e bate três vezes a mão na parede” (p. 47).

Mão na mula

3 ou mais jogadores, ao ar livre

Um participante é colocado á frente de uma coluna com o troco flexionado e com as mãos apoiadas nos joelhos (sela). É escolhida uma “mãe”, que determina a sequência dos saltos das crianças (p. 82).

Amarelinha

2, 3 ou mais jogadores, ao ar livre, recreio, ou rua

Seguindo traçado feito no chão, cada criança terá sua vez de pular.

A criança deve jogar uma pedrinha a começar pelo número. Quem estiver com a pedra, não pode por o pé no quadrado, pulando-o e seguindo até chegar pelo último. Na volta deve pegar a pedra.

Errando o pulo, pisando na linha, ou se a pedra cair fora ou sobre alinha do desenho, a criança perde sua vez.

Pode-se usar dois tipos de traçados.

Origem do jogo

Para o antropólogo argentino J. Imbelloni, esses gráficos de jogos infantis representam simplesmente Templos;

Ele afirma que o jogo da Rayurls (amarelinha), deve ser comparado com o traçado dos Sephiroth, próprio da cosmologia da Kábala (Antiguidade)” (p. 86)

Peteca

-2 ou mais jogadores

rua, ar livre.

[...] ficam-se as penas em cima, sempre em número par para dar equilíbrio,=. Para jogar, forma-se um círculo e joga-se a peteca de um para o outro, com a palma das mãos, com o intuito

de pegá-la no ar, não deixando que toque o chão.

Origem: indígena” (p. 90).

Cabo de guerra

Indeterminado, ao ar livre.

As crianças, em duas colunas frente a frente, seguram uma corda. No ponto em que as colunas se tocam será traçada uma linha perpendicular aos jogadores – a linha média. A uma distância de 4 metros do último jogador de cada coluna risca-se linha da vitória.

Dado o sinal de início, os jogadores puxam a corda esforçando-se em arrastar os adversários até a linha de vitória. Será considerado vencedor o partido que atingir esta linha” (p. 119).

Há uma vasta relação de brinquedos e brincadeiras que pode ser utilizados na educação infantil com o objetivo de ampliar as experiências das crianças da educação infantil, propiciando-lhes base sólida para suas atividades físico-motoras, sociais e culturais.

Na educação infantil é indispensável tornar disponível o acervo cultural de brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança; abrir-se para receber outros elementos da cultura, para que beneficie e enriqueça o repertório de imaginação. Assim quanto mais as crianças da educação infantil,

quanto mais elementos reais tiverem em suas experiências, produtivas e criativas serão as suas atividades desenvolvidas futuramente

No quatro momento deste capítulo iremos descrever um pouco das concepções de alguns autores referente aos jogos brinquedos e brincadeiras.

Jogos, brinquedos e brincadeiras

Os jogos e as brincadeiras sempre se fizeram presentes na vida da criança, independentemente do tempo, cultura, classe social a que fazem parte. É também na infância que as brincadeiras estão mais presentes e é por meio delas que as crianças satisfazem grande parte de seus desejos e interesses particulares.

Ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como passa tempo. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilita também os processos de socialização, comunicação, imaginação, criatividade, memorização, expressão e construção do conhecimento.

A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica.

Bomtempo (2005, p. 60) diz que:

“para Vygotsky (1984), o que define o brincar é a situação criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Exemplo: um brinquedo que interessa a um bebê deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades são de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como uma atividade singular. As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem se satisfeitos imediatamente. Como a criança pequena não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é que Vygotsky chama de brincadeira. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente que não está presente na criança muito pequena. Como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação”.

Na visão de Vygotsky(1998), a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de

expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Vygotsky vê, então, a brincadeira como a principal atividade infantil porque possibilita a passagem de uma operação baseada na relação entre significado e objeto concreto para outro onde a criança passa a operar com significado separados dos objetos. O autor discute o papel do brinquedo referindo-se especificamente ao jogo de papéis ou à brincadeiras de “faz-de-conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, pois numa situação imaginária como a que ocorre na brincadeira de faz-de-conta, a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes.

Brincando, a criança na educação infantil 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.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

Vale ressaltar que segundo Leontiev (2001, p. 122):

“O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal; é, por conseguinte, essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, e para fazer isto é necessário saber como submetê-las de às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo em vez de seu controle”.

Os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural.

Ao brincar a criança elabora hipóteses para resolver seus problemas e com atitudes além do seu comportamento natural de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade. Seus sonhos e desejos na brincadeira podem ser realizados facilmente, quantas vezes o desejar, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior e brincando que a criança age em relação ao mundo que acerca, ou seja, o mundo dos objetos e o mundo dos adultos.

“Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade” (VIGOTSKI, 2008).

O jogo e as brincadeiras trazem oportunidades para o preenchimento necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar a imaginação.

Para Vigotski, segundo Kishimoto (2005) a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e as regras. Elas estão presentes em todas as brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, nas de faz-de-conta e também nas que exigem regras.

Do ponto de vista psicológico, o brinquedo tem um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação.

Neste sentido segundo Leontiev (2001, p. 123) “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação”.

No brinquedo, a criança se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e, também aprende a separar o objetivo de seu significado.

O emprego da atividade lúdica, defini-se a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir.

Leontiev (2001, p. 126) diz que

“o conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim ação real para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, i. e., a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado”.

Neste sentido a operação lúdica é uma ação real porque os próprios objetivos em uma brincadeira são

reais, quando ao brincar com um determinado objeto a criança em sua ação, brinca de modo direto, de modo real com o objeto, porém pega qualquer objeto e faz-de-conta que ele seja aquilo que ela gostaria que fosse, como diz Leontiev (2001, p. 125)

“ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras”.

A criança se relaciona com o significado, com a idéia que fantasia, e não com o objeto concreto real que tem em suas mãos.

Para superar essa necessidade a criança brinca, e durante a atividade lúdica ela vai compreendendo à sua maneira o que faz parte desse mundo, esforçando-se para agir como um adulto, por exemplo, dirigir um carro, andar à cavalo, preparar uma comida, ou atender um paciente. A contradição existente entre a necessidade da criança agir com os objetos do mundo adulto e a impossibilidade de operar de acordo com tais ações, vem a ser solucionada pela criança através de suas brincadeiras. É na atividade e, sobretudo, no brinquedo que a criança supera os limites da manipulação dos objetos que a cercam e se insere num mundo mais amplo.

A brincadeira de faz-de-conta também foi tema de valiosos estudos do autor russo Elkonin (1998). Para este autor, a base do jogo de faz-de-conta, também denominado por ele de jogo de papéis ou jogo protagonizado, é de natureza e origem social, tornando-se um meio pelo qual a criança assimila e recria a experiência sócio-cultural dos adultos. Para ele, os temas dos jogos das crianças são extremamente variados e são o reflexo das condições concretas vivenciadas pelas crianças.

Os estudos sobre o jogo, desenvolvidos por Elkonin (1998), tiveram como base as formulações teóricas de Vygotsky. Assim, para Elkonin (1998, p. 35)

“o jogo é o campo da realidade reconstituída pelas crianças. [...], os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições concretas da vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes”.

Verifica-se, portanto, que para o autor o jogo protagonizado está vinculado às relações pessoais e não simplesmente à percepção direta dos objetos.

Vygotsky (1998, p. 137) diz que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações

reais”. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança.

Contudo, brincando a criança exercita suas potencialidades e se desenvolve. O desafio, contido nas situações lúdicas, provoca o pensamento e leva as crianças a alcançarem níveis de desenvolvimento que só as ações, por motivações intrínsecas conseguem. Ela age, esforça-se sem sentir cansaço; não fica estressada porque está livre de cobrança; avança, ousa, descobre, realiza com alegria, sentindo-se mais capaz e, portanto, mais confiante em si mesma e predisposta a aprender.

Na atividade lúdica o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivência, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momento de descobertas, enfim, momentos de prazer e ser feliz.

A seguir vamos nos ater na questão “importância do lúdico na educação infantil”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética da ABPP**. Disponível em:

<<http://www.saopauloabpp.com.br/abpp.php?menu=leis>>. Acesso em: 27 out 2009.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil a perspectiva do acesso e do financiamento. IN: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47 maio/agosto 2008. Disponível em: G:\Educação infantil no Brasil a perspectiva do acesso e do financiamento.mht. Acesso em: 19.10.09.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8069, de 13 de junho de 1990, Lei n. 8.242, de outubro de 1991. – 3. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em:

<http://redesociaisapaulo.org.br/downloads/ECA.pdf>

Acesso em: 27.10.2009

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

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF : Acesso em 17.10.2009.

BRASIL, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394. Brasília, DF, 1996.

ELKONIN, Daniel. B.. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDEZ, Alícia . A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança. Porto Alegre: artes Médicas, 1991.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio Janeiro: Petrópolis, Vozes. 1993.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. 2006, v. 27, n. 96, p. 797-818. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lang=pt. Acesso em: 23.10.2009

NUNES, Deise Gonçalves. **Educação infantil e mundo político**. Revista Katálysis . 2009, v. 12, n.1, p. 86-93. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000100011&lang=pt . Acesso em: 23.10.2009

VIGOTSKII, L. S; Lúria, A. R.; Leontiev, A. N. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovic. **A formação social da mente dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS RELAÇÕES COM O PODER E AS MULHERES – UM POUCO DA HISTÓRIA

Ivone Marques Umbelino Teixeira

Introdução

As diferenças de acesso ao poder entre homens e mulheres na sociedade e uma realidade social importante com diferentes papéis constituídos de uma série de inter-relações que se tornaram objeto de investigação e motivo de assunto de pesquisas em diversas áreas. Como as mulheres, desde as sociedades mais antigas, sempre foram marginalizadas e até mesmo tratadas como aberração ou como um ser incompleto, torna-se evidente e necessário estudarmos os variados pontos de vistas e de uma mesma situação cultural sedimentada e impositiva.

Dentro da visão política e social em geral, muito se fala sobre a participação política feminina sempre registrou posição inferior a participação masculina. O presente estudo aborda a trajetória feminina nas relações com poder, tanto em sua aquisição quanto na manutenção, bem como o acesso as funções de representatividade num ambiente social onde prevalece o masculino hegemônico calcado num machismo que permanece encalcado de geração em

geração. Será que nos séculos posteriores o mundo evolui cresceu amadureceu o suficiente, será a era moderna permite a ascensão e o respeito as mulheres em todos os âmbitos ou continuam estagnados numa cultura machista, onde as mulheres continuam a ser subjugadas ao mundo dos homen?

Ana Bolena

Figura 1: Ana Bolena



Fonte: Desconhecido - 1534

Ana Bolena (Anne Boleyn, em inglês) é uma das figuras femininas mais importantes da história da realeza inglesa. Conhecida pela beleza e poder de sedução, ela era mais que isso: inteligente, tornou-se uma integrante influente e com poder de decisão nos assuntos da corte. A história se passa na corte de Henrique VIII. Amor, sexo, ambição e intriga.

Ana Bolena foi a segunda esposa de Henrique VIII, rei da Inglaterra. O casamento foi polêmico já que o rei teve que anular sua união com Catarina de Aragão, o que era proibido e trouxe consequências permanentes para a Inglaterra, tanto do ponto de vista político como religioso. Por conta do episódio, Henrique VIII foi excomungado pelo Papa Clemente VII e fundou a Igreja Anglicana.

Ana foi coroada rainha no dia 23 de maio de 1533 e manteve-se no trono por aproximadamente 1000 dias. Ensandecido por conseguir seduzir Ana Bolena, Henrique insistiu, em 1528, que deveria haver uma forma de livrar-se de seu casamento e decidiu pela anulação usando o argumento de que tendo Catarina se casou com seu irmão mais velho antes de se casar com ele, sendo assim, ela havia portanto caído num delito muito grave, a saber, o pecado de incesto.

Após muitos julgamentos onde Catarina se mantém firme e resistente e Roma demora a decidir-se pelo anulamento, Henrique decide romper com a igreja Católica e se torna o chefe da Igreja Anglicana, com o

adendo de quem não estivesse de acordo com sua decisão seria enforcado. (SEUHISTORY, 2018)

É nesse ensejo que o termo patriarcado foi adotado por intelectuais e militantes feministas, enquanto conceito representante do sistema a ser combatido. Portanto, na acepção dos feminismos, o patriarcado designou uma formação social em que os homens dentem o poder, ou ainda, um sinônimo de dominação masculina e da consequente opressão das mulheres (DELPHY, 2009, p. 173).

O livro "O diário secreto de Ana Bolena" de , ilustra o início da ruptura com Roma e o ódio de Ana Bolena pelo Cardeal Wolsey, que seria o primeiro a sofrer com o rompimento.

"Não chorei, pois já não tenho lágrimas. Em vez disso, senti explodir dentro de mim como pústulas pestilentas um renovado ódio pelo cardeal Wolsey e amaldiçoei-o." (Maxwell, 2002,43)

Podeis assegurar-vos de que a sua alma me pertencerá. Quando? Como? Não sei. Mas Ana Bolena conseguirá vingar-se.

E o desfecho, quando o cardeal é condenado:

"Oh, que doce vingança! Quem me dera ter sido uma mosca pousada, nessa noite, numa parede da casa do cardeal - justamente na véspera do dia em que ele esperava ser reconduzido no bispado de York. Afinal, viu Percy entrar-lhe na sala de jantar e dizer

estas palavras: "Meu senhor, venho prender-vos, pois sois acusado de alta traição.

Depois, sob pesada escolta armada, e com muito mau tempo, enquanto era conduzido para sul, para a sua inevitável execução, sentiu-se indisposto e caiu. O cardeal Wolsey morreu na Abadia de Leicester, muito mais em paz do que eu esperava, privando os meus olhos do seu humilhante fim." (Maxwell, 2002,146)

Dalila

Figura 2: Sansão e Dalila



Fonte: Peter Paul Rubens - 1609

A história de Dalila se encontra no livro de Juízes, o qual, relata histórias de todos os que julgaram Israel, provavelmente, na época do início da monarquia em 1050 a.C.

Segundo Losch, a jovem Dalila era uma filisteia de origem, das montanhas do vale de Soreque onde resolveu entrar para história quando se deixou levar pela ambição de poder.

Sansão, conforme descrito em Juízes, Capítulo 15, foi um dos grandes juízes de Israel com grande destaque na Bíblia, pela força física excessivo que possuía. Conforme o relato, Sansão certa vez, encontrou a carcaça da mandíbula de um jumento e com ela feriu mil soldados filisteus.

Independente das consequências, Dalila se junta ao líderes de seu povo, os filisteus, para derrotar ao implacável guerreiro da tribo de Dã e também juiz, e dotado de extrema força física, a saber, Sansão. (LOSCH, 2008).

Dalila era amante de Sanção, mas sua ambição a impedia de apenas ter uma vida comum ou formar uma família com um juiz e guerreiro mais poderoso e invencível. Não. Sua ambição a fez desejar tomar acabar com a força de Sanção e receber muito dinheiro. E assim, de forma muito pouco romântica, resolveu entregá-lo aos inimigos.

Segundo Patterson, ela entregou Sansão ao exército filisteu de forma insensível, em troca de uma

grande quantia em dinheiro. Dalila era uma mulher encantadora e persuasiva e Sansão, o homem a quem Dalila seduziu e destruiu.

A sedução tem papel fundamental em seu feito. Dalila usou seu poder de persuasão e encanto para inúmeras vezes questioná-lo e descobrir enfim, onde estava ou qual era sua fonte de força e poder até conseguir descobrir que o seu segredo de força eram os seus cabelos. (PATTERSON, 2003.)

Os líderes filisteus eram inimigos de Sansão e resolveram planejar junto com Dalila, uma forma de vencer a Sansão. Como descreve o Capítulo 16, do livro de Juízes:

“Então, os príncipes dos filisteus subiram a ela e lhe disseram: Persuade-o e vê em que consiste a sua grande força e com que poderíamos dominá-lo e amarrá-lo, para assim o subjugarmos; e te daremos cada um mil e cem ciclos de prata”.

Dalila pergunta pela primeira vez sobre o segredo de Sansão, descritas ainda no Capítulo 16, Versículo 6, do livro de Juízes: “Disse, pois, Dalila a Sansão: Declara-me, peço-te, em que consiste a tua grande força e com que poderias ser amarrado para te poderes subjugar?”.

A partir daí Dalila passa a pressioná-lo e a chantageá-lo até descobrir seu segredo através das ardilosas e constantes manejos de sedução. Dalila

usou seu poder para deixar Sansão tão vulnerável e tomar as rédeas do desenrolar dos acontecimentos.

Sansão deixasse dominar e é capturado por seus inimigos conforme relata o livro de Juízes, Capítulo 16, Versículos 19 e 21: “Então, Dalila fez dormir Sansão nos joelhos dela e, tendo e chamado um homem, mandou rapar-lhe as sete tranças da cabeça; passou ela a subjugar-lo; e retirou-se dele a força”

Na análise, Dalila mostrou-se uma mulher muito influente, carregada de ambição pelo poder de seduzir Sansão, derrubou um juiz israelita, um homem que representava o povo. A figura da sedução de Dalila e do envolvimento maldoso que ela teve com Sansão é bastante mencionado quando o assunto é manipulação e/ou ambição por formas de poder.

Referências bibliográficas

A BÍBLIA. **Sansão é traído por Dalila**. Tradução de João Ferreira Almeida Atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, King, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

A BÍBLIA. **Sansão fere mil homens com a queixada de um jumento**. Tradução de João Ferreira Almeida Atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

ASSIS, MACHADO. Crisálidas, **Obra Completa**, Machado de Assis, vol. II, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOLENA, Ana. **Seu History - History channel Brasil**, São Paulo, 2015. <Disponível em: <<https://seuhistory.com/biografias/ana-bolena>> Acesso em 11 de dez. 2018.

CEREGATTI, Alessandra et al. **Feminismo em marcha para mudar o mundo: trajetórias, alternativas e práticas das mulheres em movimento**. São Paulo: Sof Sempre Viva Organização Feminista, 2015. 90 p.

CLEÓPATRA, a rainha dos reis. **Revista Superinteressante** [online], São Paulo, 1990. <Disponível em: <<https://super.abril.com.br/história/cleopatra-a-rainha-dos-reis/>> Acesso em 11 de dez. 2018.

CORDEIRO, Tiago. Mulheres que mudaram a história. **Revista Superinteressante** [online], São Paulo, 2018. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/mulheres-que-marcaram-a-história-cleopatra-7a/> > Acesso em 11 de dez. 2018.

CONNELL, Raewyn. Como Teorizar o Patriarcado. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, nº 2, pp. 85-93, 1990.

DELPHY, Christine. Patriarcado (Teorias do). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène ; SENOTIER, Danièle. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da Unep, 2009, pp. 173

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 39.

KYI, Aung San Suu. In: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre**. Wikimedia, 2013. Disponível em: <
https://pt.wikipedia.org/wiki/Aung_San_Suu_Kyi >.
Acesso em: 12 dez. 2018.

LIBERTADA a ícone da democracia birmanesa Aung San Suu Kyi, **Ultimo Segundo - IG**. São Paulo, 2010. Disponível em: <
<https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/libertada-a-icone-da-democracia-birmanesa-aung-san-suu-kyi/n1237826409928.html>> Acesso em: 11 dez. 2018.

LIMA, Bernardo Pires de. Merkel: afinal quem é a mulher que domina a Europa? **SM - Diário de Notícias**, Portugal, 2009. Disponível em: <
<https://www.dn.pt/globo/interior/aung-san-suu-kyi-presa-por-ser-presa-1335435.html>> Acesso em: 11 dez. 2018.

LOSCH, Richard R. **Todos os personagens da Bíblia de A a Z**. São Paulo: Didática Paulista, 2008

MARCHIORI, Margaret e BALTHAZAR, Bakos Gregory da Silva . Encontro de tempos: a rainha Cleópatra no Limiar da ciência e da imaginação. **Revista Históriador**, Porto Alegre, Especial Número 01. Ano 03. Julho de 2010. Disponível em:

<<http://www.histórialivre.com/revistahistóriador>>

Acesso em 11 de dez. 2018.

MARGARET THATCHER FOUNDATION. **Margaret Thatcher**, 2017. Disponível em: <https://www.margareththatcher.org/> . Acesso em: 11 dez. 2018

MAXWELL, Robin. **Ao diário Secreto de Ana Bolena 3.a EDIÇÃO** São Paulo: Editora Planeta, 2002 pgs 43, 146

PLUTARCO. **A Vida dos Homens Ilustres** vol.8. São Paulo: Editora das Américas, 1954.

PLUTARCO. **Os Construtores de Roma**. São Paulo: Editora Edusp, 2014

PATTERSON, Dorothy Kelley. **A bíblia da mulher** – notas e artigos. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil; Mundo Cristão, 2003.

REDAÇÃO. Cleópatra a rainha dos reis. **Super Interessante** [online]. São Paulo, 31 out. 2016, 18h10. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/história/cleopatra-a-rainha-dos-reis/>> Acesso em 11 de dez. 2018.

ROBERTS, Alisson. Aung San Suu Kyi: presa por ser presa. SM - Diário de Notícias, Portugal, 2013. Disponível em: <<https://www.dn.pt/revistas/nm/interior/merkel-afinal-quem-e-a-mulher-que-domina-a-europa-3434148.html>> Acesso em: 11 dez. 2018.

SHOHAT, Ella. Desorientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. **Cadernos Pagu** [online]. Nova Iorque, 2004, n.23, pp. 11-54. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000200002>>

SMITH, Kyle. **No way to treat a lady**. New York Post, 1 jan. 2012. Disponível em: <https://nypost.com/2012/01/01/no-way-to-treat-a-lady/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

A MUSICALIDADE E SEU TRAJETO ATÉ AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Janaína Luciane Machado Gomes

A música está presente no cotidiano dos seres humanos desde a Grécia Antiga; para a população grega, a mesma era associada à cultura intelectual, pois englobam, também, a literatura e a arte. O ritmo e harmonia constituintes da música traduziam o emanar de uma “cultura de espírito” àquele que a ouvisse, atingindo parâmetros além do domínio musical, ofertando equilíbrio cósmico, enquanto que a ginástica era associada a cultura do corpo. A partir disso, observa-se os objetivos da época.

Fonterrada (2005) descreve que, “para Platão e todos os gregos, a literatura, a música e a arte tem grande influência no caráter, e seu objetivo é imprimir ritmo e harmonia e temperança a alma. Por isso deve-se preservá-la como tarefa do Estado”.

O filósofo Platão, portanto, acreditava que a música detinha o prestígio de afetar seguramente o temperamento emocional dos seres humanos, podendo originar condições emotivas nos ouvintes. Em contrapartida, Aristóteles defendia o poder da música sobre o estado de espírito do indivíduo e da alma, sendo capaz de modifica-los. Contudo, Platão já

relacionava a música com propósito educacional, alegando que ela seria a responsável por proporcionar equilíbrio e perfeição aos indivíduos.

O principal papel da música é pedagógico, pois sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que transforma em evento público e não privado. Cada melodia, cada ritmo e cada instrumento tem um efeito peculiar na natureza moral da res pública. [...] A boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade destrói. (PLATÃO, s.d.) No âmbito da Grécia Antiga, a musicalidade era tratada como “conteúdo” de importância tão qual quanto a disciplina de matemática. Inicialmente, ela era relacionada à ginástica; posteriormente, incluíam-se poesia e letra – relacionados à gramática; e, no ensino superior, com a finalidade de preparar os discentes para a vida em sociedade e a prática da cidadania, incluía-se a filosofia.

O atual povo ocidental foi originado a partir da cultura grega, entretanto não houve uma relação contínua com a musicalidade, ainda que tenha “influenciado significativamente a cultura romana e conseqüentemente ampliando a Idade Média mediante suas noções de harmonia, escalas e modo” (BARBOSA, 2012).

Rousseau, por sua vez, é considerado o Pai da Pedagogia Moderna, uma vez que precocemente defendia que a criança dispõe de necessidades e, portanto, é fundamental que seja educada em

consonância com sua natureza. Sendo assim, rompe entre a pedagogia musical escolástica e a definição de infância perpetuado na época, onde via a infância como fase regida por miniaturas de adultos.

O referenciado pensador, ainda, foi um dos pioneiros ao trazer a música enquanto educação, visando o respeito à criança nas suas fases de crescimento e desenvolvimento, tratando cada uma delas como seres singulares, e defendendo a concepção de que a aprendizagem está associada à constituição do indivíduo e não no acúmulo de conhecimentos. Para o filósofo, teórico político e escritor suíço, o ser humano nasce bom e é a sociedade quem o corrompe. Relacionando à pedagogia musical, a fim de que isso não ocorra com ela, é essencial o despertar do gosto e usufruir de mecanismos a partir dos seus interesses para provocar o despertar do gosto pela música.

Os objetivos pedagógicos musicais só são atingidos por meio de investigações específicas para identificar o modo de aprendizado dos sentidos e os conhecimento prévios já adquiridos de cada criança; fundamental no ato pedagógico partir do conhecimento e experiência de cada criança para depois ampliá-los, tornando esse aprendizado significativo, pois a criança é um ser em construção com conhecimentos e necessidades específicas de aprendizagem. (BARBOSA, 2012)

Pestalozzi, educador infantil suíço, tinha uma proposta educacional baseada na consolidação da

índole, usufruindo a música como motivador na instrução moral, favorecendo o caráter do sujeito.

Herbat, por sua vez, diverge das verdades manifestadas por Pestalozzi e Rousseau, visto que acreditava que a educação deveria ser um processo conservador, vindo, posteriormente, a desenvolver o sistema de teoria da educação musical, a qual tinha por finalidade a formação do caráter moral do indivíduo.

O educador alemão Froebel, educador tido como mais completo do século XIX, onde criou o primeiro jardim de infância em 1826, defendia a instrução educacional como um processo associado a ideia de atividade e liberdade. Para ele, o ensino de canto deveria iniciar com canções divertidas, consideradas animadas e simples, empregando-as com frequência, já que os pequenos não desenvolveriam várias habilidades concomitantemente à aprendizagem musical. A inserção de artes na escola como o ensino de canto musical era defendido por Froebel “com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza na apreciação de obra artística” (FONTERRADA, 2005).

Apesar de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel divergirem em alguns aspectos sobre suas respectivas visões em relação à música e educação, todos constataram o quanto a música desempenha um importante papel para com o desenvolvimento da criança.

Sabe-se que a música era uma disciplina obrigatória nas escolas, mas que, por diversos fatores, foi perdendo seu espaço no âmbito educacional. Contudo, a lei nº11.769/08, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), definindo a obrigatoriedade do ensino de música no Ensino Fundamental e Médio. Devido a isso, a música passou a ser abordada como desafio para muitas instituições, por despreparo e falta de profissionais adeptos e com formação na área.

Embora não tornasse obrigatória a presença da musicalidade na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sua utilização desde os berçários, despertando um elo afetivo crucial para o revelar da criança aspectos como a confiança, que é um elemento relevante e favorável à aprendizagem. Em função disso, o professor deveria expandir a utilização musical, uma vez que ela contribui na socialização, noção de espaço, e inúmeros outros benefícios oferecidos às crianças.

Os benefícios da música no desenvolvimento humano

Hans Gunther Bastian realizou, na Alemanha, estudos e pesquisas relacionados a música, a fim de descobrir os benefícios trazidos por ela na vida dos indivíduos. Entre as crianças em idades escolares, um período de dois anos onde a música passou a fazer parte do cotidiano deles, percebeu-se um aumento significativo do QI (quociente de inteligência) dessas crianças, além de reduzir ocorrências violentas, que,

segundo Bastian “um dos fatores que propiciavam estas violências de forma geral, eram alguns programas de televisão, como filmes, desenhos e novelas”, além de muitas crianças conviverem em ambientes desfavoráveis, refletindo na vida escolar e tornando, assim, complexo o cotidiano neste ambiente.

A revista “The Journal of Neuroscience”, publicada semanalmente pela Sociedade de Neurociência, divulgou uma matéria onde comprovam que, os adultos que costumavam tocar algum instrumento na infância, mesmo que não façam isso há muito tempo, respondem mais rápido aos sons da fala; e, quanto mais tempo praticando, mais rápido o cérebro fica. A pesquisa consistiu na observação de quarenta e quatro pessoas entre cinquenta e setenta anos. Os voluntários ouviram uma sílaba da fala sintetizada, “da”, e, enquanto isso, os pesquisadores observavam a área do cérebro com processos de informação do som, o tronco encefálico. Apesar dos participantes não tocarem instrumentos há pelo menos quarenta anos, aqueles que estudaram música por um período entre quatro e quatorze anos, começando na infância, responderam mais rápido aos sons do que os que nunca estudaram música.

Quando as pessoas crescem geralmente elas experimentam mudanças no cérebro que comprometem a audição. Por exemplo, a mente dos mais idosos demoram mais para responder a mudanças rápidas de sons, o que é importante para

interpretar falas. Michael Kilgard, da Universidade do Texas, comentou a pesquisa realizada e afirmou que, embora um milissegundo mais rápido pode não parecer muito, como o cérebro é muito sensível ao tempo, um milissegundo somado agravado sobre milhares de neurônios pode fazer a diferença na vida dos adultos com idade avançada.

Um outro estudo realizado pela Northwestern University, nos Estados Unidos, investigou a possível relação entre o aprendizado da leitura e escrita com o contato com a música, alegando que crianças que têm contato com a música aprendem a ler e escrever com mais facilidade.

Foram divididas crianças de nove a dez anos em dois grupos: o primeiro teve lições de música por dois anos e o segundo, nenhum contato escolar com a disciplina. Após o período de análise, os cientistas descobriram que aquelas que aprenderam a cantar e a tocar instrumentos tiveram melhor desempenho em leitura e em escrita, pois conseguiam distinguir sons com mais facilidade que as demais e não tinham dificuldade de concentração em ambientes agitados.

Ademais, a música é considerada um excelente incentivo à linguagem, por auxiliar na aquisição de vocabulário; beneficia-se até a capacidade de interpretar textos quando se tem contato com canções, e o aprendizado de matemática é auxiliado considerando que os números são símbolos, assim como as notas musicais.

Segundo um neurologista, “a memória operacional se desenvolve e faz com que a criança escute uma música e preste atenção ao que está sendo cantado. Ela consegue absorver a mensagem e o sentimento transmitido. Esse mesmo processo é encontrado ao ler um livro, que exige a concentração para dar significado à história”.

Dessa forma, percebe-se a importância da presença da música na vida de um indivíduo, sobretudo quando ela se faz presente desde a infância. Sendo assim, dar um instrumento musical na mão de uma criança, ajuda a estimular o desenvolvimento neurológico dele, como constatou um grupo de pesquisadores da Universidade de Vermont, nos Estados Unidos. Após a análise de tomografias de duzentas e trinta e duas crianças entre seis e dezoito anos, eles perceberam que estudar música melhora as funções executivas do cérebro, responsáveis por habilidades como memória, controle da atenção, organização e planejamento do futuro. Os especialistas afirmaram que o treinamento musical aumenta a espessura de uma área nobre no cérebro, o córtex, responsável também pelo controle das emoções. A pesquisadora Elvira Souza Lima, especialista em neurociência e música, diz que “O estudo dos instrumentos leva o ser humano ao nível mais complexo de concentração do cérebro, que é a atenção executiva. É preciso ter foco e disciplina para aprender a ler partituras e marcar o tempo.

A música tem um poder transformador, uma vez que contribui com o desenvolvimento da inteligência infantil. É uma atividade lúdica, que invade e contagia a criança, proporcionando na criança um aprendizado de forma prazerosa, contribuindo na formação de um ser crítico e criativo.

Criar “é um processo existencial. Não lida apenas com pensamentos, nem somente com emoções, mas se origina nas profundezas do nosso ser, onde a emoção permeia os pensamentos ao mesmo tempo em que a inteligência estrutura, organiza as emoções. A ação criadora da forma torna inteligível, compreensível o mundo das emoções”. (FREIRE, 2008)

A criança que tem a oportunidade de ter contato com a música, amplia sua forma de expressão e de entendimento com e do mundo, fazendo com que essa experiência musical possibilite o desenvolvimento do pensamento criativo.

Sendo assim, a música é uma das possíveis formas do professor conseguir desenvolver o senso criativo das crianças, pois ela favorece o desenvolvimento físico, social e cognitivo, proporcionando maior sensibilidade, reflexão e criatividade.

O ver e o escutar fazem parte do processo de construção desse olhar [generoso, onde é capaz de observar e escutar o mundo à sua volta]. Também não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... não

partimos da sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram. (FREIRE, 2008)

Ou seja, a inserção da música no desenvolvimento da criança contribui na sua formação de caráter, tornando-a discente capaz de observar e escutar o mundo à sua volta. A música é uma das atividades que propicia esse trabalho de escuta, levando a criança a ouvir e analisar um enunciado. Freire (2008) prega a ideologia de que “o ver e ouvir demanda implicação, entrega do outro”, e o professor pode fornecer e orientar seus alunos para que essa situação, de fato, ocorra.

No âmbito escolar, para que o processo de ensino-aprendizagem alcance os resultados desejados pela equipe docente, é necessário que os alunos e professores estejam na mesma sintonia, no mesmo grau de motivação, tanto para aprender quanto para ensinar. A motivação é peça fundamental para o progresso da aprendizagem, uma vez que, desenvolvida pelo educador, permite impulsionar o aluno a conquistar os objetivos propostos pela entidade de ensino de maneira satisfatória, sobretudo quando se usufrui de atividades lúdicas. As práticas lúdicas são de bastante relevância, pois permitem o aprender do aluno de forma com que o conteúdo apresente algum sentido à sua concepção.

O papel dos jogos, brincadeiras, música – o lúdico, em geral – é servir-se como facilitador do

desenvolvimento da criança, proporcionando-os a formação de conceitos, estabelecer relações entre diferentes ideias e fazê-las de forma lógica, desenvolver a expressão oral, reforçar habilidades sociais, fazendo com que está, portanto, construa seu próprio conhecimento.

A motivação é tida como o combustível necessário para a aprendizagem, sendo obtida através de um “processo de ‘sedução’ do aluno, de modo que ele possa desfrutar do prazer de jogar e brincar [e dançar] de forma a levá-lo à um aprendizado desejado”. (BISPO, 2009).

Na educação, a inserção da música traz benefícios para os indivíduos de todas as faixas etárias; para os pequeninos, a música auxilia no processo de aquisição de fala, por exemplo.

Pode-se observar uma criança que é estimulada com a música, ela tenta “cantarolar” as canções que ouvira e tenta imitar e se socializar com o ambiente, já que a música é um produto cultural e universal, e está presente na vida de todos e em todo o mundo. (BARBOSA, 2012)

Além disso, a música pode exercer papel de linguagem, onde o educador pode interagir com o aluno por meio dela, buscando desbravar o universo em que ela vive, como sua tradição e ritmos preferidos.

Ao introduzir a música à educação, o professor deve ter sensibilidade o suficiente para lidar com os mais diversos gêneros musicais, sem despertar e manifestar qualquer tipo de preconceito, visto que cada criança se identificará e preferirá músicas e gêneros nos quais são influenciadas, às vezes, pelo ambiente em que vivem. Logo, a música não está restrita apenas no ato de ouvir e cantar, pois pode ser aliada do professor em suas práticas pedagógicas, que, em tese, devem-se utilizar de meios para atingir os objetivos de se ter uma educação de qualidade, contra qualquer tipo de preconceito e alienação, proporcionando a elaboração de um ser crítico e criativo; um ser ativo na sociedade em que vive.

Relação entre Música e Educação

Apoiado em 1998, com a criação do Referencial Curricular Nacional, o Ministério da Educação predispõe a estabelecer elementos norteadores no que se refere à Educação Infantil no Brasil.

Através deste documento são registradas uma reflexão acerca das creches e pré-escolas, situando e fundamentando concepções de crianças, educação, instituição e do profissional, organizando as vertentes de atuação em duas, que são correlatas aos domínios de experiências: formação pessoal e social, e conhecimento de mundo.

No que tange à formação pessoal e social, devem ser propiciadas, aos discentes, experiências

que contribuam com o processo de construção da identidade e autonomia dos mesmos. Enquanto que, para desenvolver o conhecimento de mundo, caracterizado pela aquisição das diversas linguagens e pelo convívio social, de modo a se ter relações com objetos de conhecimento, são recomendadas seis manifestações: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Logo, estas proposições foram organizadas para contribuir com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas.

Em concordância com o que nos deparamos no cotidiano escolar, é notória a preocupação de assegurar ordem e harmonia entre os alunos, impondo aos mesmos algumas restrições comportamentais, seja em momentos de espera, em fila ou sentados. Essa ocorrência de controle absoluto faz com que os docentes coordenem as manifestações motoras das crianças, prejudicando o pensamento e a manutenção da atenção. Nesse sentido, de acordo com o que consta em Brasil (1998):

[...] é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e brincadeiras resultantes desse

envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural da criança. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças. (BRASIL, 1998)

Seguindo este raciocínio, percebemos a relevância da movimentação e de espaços diferentes dos que comumente se tem contato, que permitam a liberdade de expressão do ser. Há ainda aspectos que contribuem na aprendizagem de movimentos, trazendo significância à elas, como a proximidade a diferentes objetos, ações, expressões, todas estas associadas à ludicidade.

No curso da vida humana, a expansão do repertório motor se dá entre quatro e seis anos, ou seja, no período de Educação Infantil. A motricidade fina, envolvida nas atividades de recorte, encaixe de peças e afins, se fundamenta nesta fase. Neste estágio, a motricidade adquire propensão lúdica, pois as crianças se apoiam em brinquedos ou objetos de modo que o mesmo detenha significado a ela. Assim, a medida que o tempo passa, ela adquire controle acerca de suas movimentações, podendo se planejar e se antecipar antes de, de fato, agir.

Segundo Brasil (1998) “é grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas sequências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento”. Logo, é por meio das práticas culturais e exploratórias da área em que vive, viabilizando o desenvolver de capacidades, que culminará na consolidação de seu próprio repertório motor.

Como já retratado, o Referencial Curricular Nacional tem a função de norteador em relação as expectativas e obrigações condizentes com os períodos escolares. Sendo assim, estabelece alguns objetivos a serem atingidos, por meio de atividades e experiências, com crianças pertencentes a faixa etária compreendida entre quatro e seis anos, isto é, pertencentes à Educação Infantil. São alguns deles:

- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras

para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;

- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (BRASIL, 1998)

Em outras palavras, nota-se o enfoque às oportunidades de que a criança desenvolva suas capacidades motoras, bem como o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, os quais são fundamentais para a execução dos mais diversos movimentos e elementos básicos requisitados durante a vida, para tarefas cotidianas.

Para tal, são prescritos dois segmentos: as possibilidades expressivas dos movimentos e o caráter instrumental, onde ambos devem respeitar as diferentes capacidades infantis, condizentes as suas faixas etárias e culturas corporais nas diversas regiões brasileiras.

Deste modo, a prioridade é o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, envolvendo diversas experiências

corporais, que permitam sua realização sozinha ou de forma interativa.

Segundo Brasil (1998), no Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter socialização que representam, trazem à criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Essas manifestações expressivas são realizadas em grupos, pois sobrepõem ao movimento um sentido socializador e estético.

A partir disto, percebemos a relação da música, dança e correlatos com a Educação Infantil. O mesmo documento, refere-se à música como uma garantia de ofertar a criança a possibilidade de viver e refletir questões musicais, de modo expressivo, as quais fornecem condições para o desenvolvimento de habilidades.

No contexto vigente de Educação Infantil, a música tem sido utilizada como suporte, na memorização de conteúdos, como números, letras do alfabeto, cores e afins, onde são traduzidas em forma de canções.

Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. [...] A música mantém contato estreito e direto com as

demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro lado, torna possível a realização de projetos integrados. [...] O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. (BRASIL, 1998)

Logo, Brasil (1998) compreende a música como uma linguagem e forma de conhecimento, que está presente em nosso cotidiano, aparecendo através de brincadeiras, manifestações espontâneas, bem como através do convívio social; são fontes de prazer, alegria e possibilidade afetiva para o desenvolvimento motor e rítmico.

Por meio da música, então, Brasil (1998) orienta que crianças entre quatro e seis anos deverão ser capazes de “explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; bem como perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”.

Portanto, os conteúdos abordados para serem trabalhados na Educação Infantil, deverão priorizar o desenvolvimento da comunicação e expressão por meio dessa linguagem musical.

Como estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 2001), assim, a influência da música no desenvolvimento infantil é valorizada.

Além de favorecer os distintos períodos de desenvolvimento infantil, a música também é responsável por resgatar a cultura do país, da criança e até mesmo a cultura da própria música, a qual frequentemente é esquecida.

Nas instituições escolares, embora a lei nº 11.769/08 que torna obrigatório o ensino de música na educação básica esteja vigente e seja um imenso triunfo para o país no âmbito da educação musical, é fato que a introdução musical dificilmente é executada adequadamente, sendo utilizada, na maioria das vezes, apenas em dias comemorativos, como Dia das Mães, dos Pais e/ou na época de Festa Junina.

Ao impor músicas específicas para uma situação particular, a criança perde o fascínio pela dinâmica sugerida, já que os objetivos que os docentes querem alcançar não são expostos de maneira que ela compreenda. No período de Festa Junina, são atribuídas músicas e coreografias a serem ensaiadas pelas crianças, sem que estas compreendam o porquê daquilo, sendo que poderia ser trabalhada a proposta

de apresentar o contexto da música caipira, sua origem, sua cultura, a vida de alguns compositores desse tipo de música, propiciando aos indivíduos discernimento acerca de uma cultura e gênero musical diferente do que é habituado a ver na sua realidade, resultando em um evento envolvente e proveitoso. Desse modo, a música enquanto aprendizagem acaba se tornando uma prática também mecânica, tão quanto os tradicionais métodos, pois, como prega Brito (2003):

[...] continuamos apenas cantando canções que já vêm prontas, tocando instrumentos única e exclusivamente de acordo com as indicações prévias do professor, quase sempre excluindo a interação com a linguagem musical, que se dá pela exploração, pela pesquisa e criação, pela integração de subjetivo e objetivo, de sujeito e objeto, pela elaboração de hipóteses e comparação de possibilidades, respeitando as experiências prévias, a maturidade, a cultura do aluno, seus interesses e sua motivação. (BRITO, 2003)

A música, portanto, pode contribuir para com o meio educacional, deixando-o mais receptivo e alegre, além de contribuir com o desenvolvimento infantil de modo incluso à instituição escolar. Assim, o educador pode usufruir desse mecanismo como um entretenimento para que se atinja objetivos em sala de aula; relacionar um conteúdo a ser trabalhado com uma música, proporcionando aos alunos uma forma de que eles recordem daquilo que lhes foi apresentado.

A criticidade é uma característica que deve ser despertada nas crianças pelos educadores e a música pode ser um recurso para que se atinja esse objetivo. Ao trazer distintos gêneros musicais, estilos diferentes, estimulando a reflexão por parte dos alunos sobre as músicas apresentadas, fazendo com que exponham sua opinião a respeito e, conseqüentemente, se tornem mais críticos perante aquilo que são submetidos a ouvir. Além do mais, o fato de serem crianças não delega que a elas são destinadas apenas músicas infantis, muitas vezes padronizadas e que não oportunizam a cognição infantil de um modo mais próspero.

De acordo com os Referenciais Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1998), “as canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria musical, pouco enriquecem o conhecimento das crianças”.

O universo da música oferece um repertório muito vasto e rico em canções instrumentais e vocais, fazendo com que a sensibilidade da audição da criança se desenvolva de uma forma que ela consiga perceber os sons dos diversos instrumentos, a entonação de determinadas vozes. O educador não deve deixar de lado a oportunidade que tem de trabalhar de uma forma lúdica através da improvisação que as crianças podem fazer relacionadas a partir de canções apreciadas por elas

mesmas, explorando a cultura musical de cada uma delas. (GATTI, 2012)

Sob suas diversas facetas, a música, quando abordada corretamente nas instituições escolares, pode influenciar significativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da classe infantil.

As músicas pertencentes ao repertório infantil, podem ser utilizadas também no processo de alfabetização e letramento, contribuindo, dessa forma, para com o reconhecimento, por parte das crianças, de cores, formas geométricas, o alfabeto, a sequência numérica, as estações do ano e até mesmo as famílias silábicas.

Contudo, a vantagem da musicalidade é que ela não restringe sua utilização, no âmbito escolar, para apenas uma ou duas disciplinas, podendo ser utilizada em todas as matérias. Quando inserida no princípio da aula, instiga nos alunos o interesse por iniciar a aula com a música, por exemplo. Através desse método, o professor não foge de seu contexto, já que no Brasil há diversas músicas que retratam as mais variadas temáticas, como enunciados de nossa realidade atual e de nosso passado, tornando os fatores sociais, econômicos, históricos, geográficos, políticos e ambientais destacados.

Enquanto cultura, deve-se considerar a cultura que a própria criança traz para dentro da escola, seja sob a forma de uma brincadeira, uma canção ou uma dança. Quando uma criança é incitada a expor os

brinquedos cantados, as cantigas de roda que já se têm conhecimento, ela se torna mais receptiva a outras propostas musicais (WEIGEL, 1988). Por meio disso, o transcurso de descoberta é realizado de forma descontraída, fazendo com que cada indivíduo assimile o que já se tem conhecimento prévio com aquilo recém visto, expandindo seu repertório cultural e musical.

Portanto, a música, por seu poder transformador, pode ser considerada uma aliada do professor em seu processo pedagógico, onde, além de propiciar motivação, calma e contribuir com a formação de caráter de seus alunos, transformando-os em cidadãos ativos, críticos, criativos e reflexivos, é possível o aumento do nível de inteligência daqueles que usufruem da música cotidianamente.

Referências bibliográficas

ALVES, Fátima. *Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união*. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

_____. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BARBOSA, Aparecida. *A música como um instrumento lúdico de transformação*. 2012. IN: REVELA – Periódico de Divulgação Científica da FALS; ano VI – n°XIV-dez/2012. ISSN 1982.646X. Disponível em:

<http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/art_exp04_14.pdf>. Acesso em 19 mai. 2019.

BASTOS FILHO, A.; SÁ, C. M. F. de. *Psicomovimentar*. São Paulo: Papirús Editora, 2001. BRASIL, 1998.

BISPO, Joana Nély Marques. *A ludicidade como motivação na aprendizagem*. São

Gonçalo, 2009. Disponível em:

<<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/JNMB.2008.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria da Educação Fundamental*. 3ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTALLAT, D.M. *Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica*. Manual da criança infradotada, método, avaliação e exercitação gradual básica. Porto Alegre: Globo, 1981.

COSTALLAT, Dalila M. de. *Psicomotricidade I*. Porto Alegre: Globo, 1978.

COSTE, J.C. *A Psicomotricidade*. 2. ed. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CUNHA, M. F. C. *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda*. 1990. 250 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DE MEUR, A.; STAES, L. *Psicomotricidade, Educação e Reeducação: níveis maternos e infantis*. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manoel, 1989.

FERREIRA NETO, C. A. *O desenvolvimento da criança e a necessidade de atividade motora*. In: Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FREIRE, J. B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, M. *Educador educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAINZA, V. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GALLARDO, J. S. P. *Prática de ensino em educação física: a criança em movimento*. São Paulo: FTD, 2009.

GATTI, R. *A importância da música no desenvolvimento da criança*. Capivari, 2012.

JERSILD, A. T. *Psicologia da criança*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

LASSUS, E. *Psicomotricidade: Retorno às Origens*. Rio de Janeiro: Panamed, 1984.

LE BOUCH, J. *Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

MEYER, I. C. R. *Brincar e viver: Projetos em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2001.

MITRA, G.; MOGOS, A. *O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

OLALLA, G. D. *La Práctica Psicomotriu Educatiiva*. Documento elaborado para o IDE da Universidade Autônoma de Barcelona, 1995.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita*. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 13ª ed. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 1985.

RELVAS, M. P. *Fundamentos biológicos da educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

REVISTA DIÁLOGO MÉDICO. *É hora de ir para escola*. Ano 10, nº 4, jul/ago. 1995, p42-45.

RIBEIRO, Augusto Paulucci; BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. *Psicomotricidade e Educação Musical: reflexões para o desenvolvimento psicomotor da criança através do método de Dalcroze*. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.75-85, jul/set 2015. Disponível em:

<<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/download/1415/1543>>. Acesso em 27 mai. 2019.

SEBER, M. G. *Psicologia do pré-escolar*. São Paulo: Moderna, 1995.

SMOLE, K. C. S. *A Matemática na Educação Infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

VAYER, P. *O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de dois a cinco anos*. São Paulo: Manole, 1984.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Janaina dos Santos Ribeiro

Introdução

Entendemos que a presença de computadores em sala de aula pode proporcionar grandes avanços no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo da Educação Matemática, através de formas e modalidades diversas de utilização, tanto em trabalhos individuais como de grupo. Na escola, a alfabetização informática precisa ser como algo tão importante quanto à alfabetização na língua materna e em matemática.

No momento em que os computadores, enquanto artefato cultural e enquanto técnica, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles estejam presentes nas atividades escolares para finalização de um projeto de mudar um país marcado pelo comodismo. É comum encontrarmos alunos entrando em universidades que nunca tiveram contato com a informática, não tem computadores em casa e nem tinha em suas escolas e, se tinha, não podiam usar. É necessário que sejam inseridos na educação, programas que facilitem o acesso à informática.

Acesso dentro e fora da escola, tais como associações de moradores, igrejas, praças públicas e centros comerciais.

Esse acesso é a palavra-chave. Aula expositiva, seguida de exemplos no computador parece ser uma maneira de inserir essa mídia no dia-a-dia escolar. Uma questão central para a entrada de novas mídias na escola está ligada ao professor. Temos sinais evidentes, tanto na educação de nível básico quanto educação de nível universitário, que se o professor não tiver espaço para refletir sobre as mudanças que acarretam a presença da informática nos alunos, eles tenderão a não utilizar essas mídias, ou utilizá-las de maneira superficial, domesticando essa mídia

Para que o professor aprenda a conviver com essas incertezas trazidas por uma mídia que tem características quantitativas e qualitativas novas em relação à memória, um amplo trabalho de reflexão coletiva tem que ser desenvolvida. Não é fácil para o professor que traz respostas imediatas para gráficos e resoluções de problemas que consideravam difíceis, mas é assim que a educação poderá progredir.

Escolha do tema

As aulas de práticas de ensino desenvolvidas ao longo desse curso de matemática têm mostrado que a educação precisa mudar de rumo. Aquelas aulas decorativas, tecnicistas, com base em livros didáticos não atraem mais a atenção dos alunos. Aprendemos

ainda que a nova tendência da educação é associar a educação com a informática. Algumas escolas já usam essa ferramenta, mais precisamente escolas particulares. Foi através desses pontos que resolvi desenvolver esse trabalho para identificar qual o motivo que as escolas públicas não usam a informática dentro da sala de aula.

As escolas públicas em geral recebem computadores e outros instrumentos de informática, porém não são usados em grande maioria pelos professores e alunos. Os motivos são muitos, os professores não possuem conhecimentos adequados para inserir o uso do computador em sala de aula, têm medo que os alunos destruam os mesmos pois é comum que os professores não tenham controle dos alunos em sala de aula e, em sala de informática, onde não há ferramenta para todos os alunos, perder total controle destes.

Definição de objetivos

Meu objetivo principal com esta pesquisa é analisar o uso da informática nas escolas públicas na região sul de São Paulo. Os objetivos específicos serão identificar as causas da rejeição do computador nas escolas públicas, levantar as principais dificuldades que os professores e alunos encontram no dia-a-dia escolar, traçar o perfil dos professores de matemática dentro de uma sala de aula, identificar as melhorias que esse método de ensino pode trazer para a educação matemática, verificar porque as escolas

públicas não possuem sala de informática adequada, sugerir a relação entre a informática e a educação matemática que pode ser pensada como transformação da prática educativa, mostrar a importância de os alunos se prepararem para o mercado de trabalho dentro do contexto escolar, certificar o uso de equipamentos nas escolas e a existência do interesse dos alunos a usufruir dessa tecnologia, historiar o conteúdo através de dados bibliográficos.

Justificativa

Informática e Educação tem sido tema de grandes debates nas últimas décadas com discussões sobre os perigos que a utilização da informática poderia trazer para a aprendizagem dos alunos. Um dos perigos é de que o aluno iria só apertar a tecla e obedecer a orientação da máquina, sendo apenas repetidor de tarefas. Se o raciocínio matemático passa a ser realizado pelo computador, o aluno não precisará raciocinar mais e deixará de desenvolver sua inteligência.

Por outro lado, há também aqueles que apontam “o computador” como a solução para os problemas educacionais, muitas vezes, não fica evidente para qual problema o computador é a solução. Mostrando algumas preocupações dos que defendem o argumento da não adequação do uso da tecnologia informática na escola. “Se meu aluno usa a calculadora, como ele aprenderá a fazer conta?” “Se o

estudante do ensino médio aperta uma tecla do computador e o gráfico da função já aparece, como ele conseguirá fazê-lo, traçá-lo? Aqueles que são contra o uso da informática na escola perguntam: “Como comprar computadores para as escolas se nem mesmo há giz em várias delas? Como pensar em computador na escola se os professores continuam sendo mal remunerados?”

Para os que não aprovam a utilização do computador, ele não é solução, mas é um problema em si. Resolver esse problema significa impedir que essa tecnologia seja implantada e usada na escola para que menos males sejam à educação; um problema a menos.

E para aqueles para os quais o computador é solução? Esses argumentam que utilizar esse recurso significa completar um ciclo: as privatizações geraram dinheiro que é repassado pelas empresas ao governo, que compra computadores para as escolas públicas.

Outro argumento é que, devido as exigências que coloca sobre os professores, a inserção da tecnologia na escola estimule o aperfeiçoamento profissional para que eles possam trabalhar com a informática. Os professores teriam que se aperfeiçoar para usá-los adequadamente. O computador, pode ser um problema a mais na vida já atribulada do professor, mas pode também desencadear o surgimento de novas possibilidades para o seu desenvolvimento com um profissional da educação.

O aluno também é beneficiado: O uso da informática em educação prepara jovens para o mercado de trabalho. Aquele que possui conhecimentos nessa área está mais preparado para o mercado de trabalho. É praticamente certo que alguém que possua conhecimentos em informática tenha mais facilidade de conseguir empregos do que alguém que nem consiga ligar o computador e trabalhar com alguns aplicativos básicos.

A cada vez mais a tecnologia informática interfere no mercado de trabalho. Porém, ainda que esta seja a situação atual, consideramos bastante questionável que a educação deva ser uma via de mão única para o mercado de trabalho.

O acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma “alfabetização tecnológica”. Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de computação, mas sim, como aprender a ler essa nova mídia.

O computador deve ser inserido em atividades essenciais tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais, etc.

Desse modo, o acesso a informática na educação deve ser visto não apenas como um direito, mas como parte de um projeto coletivo que prevê a

democratização de acessos a tecnologias desenvolvidas por essa mesma sociedade. É dessas duas formas que a informática na educação deve ser justificada: Alfabetização tecnológica e direito do aluno.

Metodologia

Para mostrar a importância da informática no ensino da Matemática e verificar se as escolas se adaptam com essa tecnologia. Será feita pesquisa bibliográfica para explicar esse problema através de referências teóricas, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes no passado, referente a educação e a informática para entender a relação existente hoje. Também será executado aplicação prática na escola E. E. Condomínio Carioba - Recanto Mariza (zona Sul de São Paulo) em que executo estágio associando as duas pesquisas para a conclusão do trabalho. O projeto para aplicação do exercício foi feito com base em progressão aritmética, um simples conteúdo que pode mostrar a praticidade de obter resultados de exercícios complexos ou simples através de software. A pesquisa descritiva será feita com base nas observações efetuadas ao longo do período estagiado na escola com professores e alunos no ensino médio, e será relatada neste trabalho.

Uma pesquisa quantitativa será distribuída para alguns adolescentes de escolas públicas aleatórias da região sul com algumas perguntas objetivas com respostas rápidas e objetivas. Os professores também

serão questionados de forma aleatória à medida que tiverem tempo de serem entrevistados, com perguntas simples para entender suas dificuldades, ideias e planos para uma educação informatizada.

Através dos resultados de opiniões e dados coletados nas pesquisas, será feita análise dentro do contexto pesquisado, separando o que foi importante para prosseguir a pesquisa. Esses dados serão de suma importância para justificativa da pesquisa e mapear o que pode ser feito para solução do problema.

Limites e Possibilidades

Verifiquei ao longo dessa pesquisa principalmente a prática educativa na escola que o interesse e envolvimento de diretores e coordenadores são crescentes e, sem dúvida, dependendo do local onde focamos nossa atenção, temos a impressão de que a área de informática educativa está ganhando força nas escolas. Porém, é preciso estar atento para o fato de que essas coes atendem a um número bastante reduzido de escolas, além de que o suprimento técnico, embora fundamental, não é garantia de uso dentro dos padrões esperados.

Embora o governo tenha manifestado apoio à área educativa, existe sempre o temos de que a política possa influenciar na continuidade dos programas educacionais.

Pode-se atentar ainda pela forma como a informática educativa é coordenada nas escolas.

Embora em muitas o trabalho com informática tenha recebido apoio incessante da coordenação e direção, isso não é regra geral e podemos encontrar escolas onde a sala de informática é subutilizada.

Existem casos em que os diretores colocam tantas normas para o uso dos equipamentos que inviabilizam qualquer iniciativa do professor no sentido de utilizá-los. Alguns diretores solicitam que seja apresentado um plano detalhado sobre cada atividade que será desenvolvida nos computadores.

Outros permitem o uso, mas não sem antes ressaltar que o professor será responsabilizado por qualquer dano nas máquinas causado durante a sua aula. Temos o caso em que o acesso à chave da sala fica quase impossível, porque ela está em poder de um determinado funcionário da escola que nem sempre está presente. Além de chave, a senha do servidor da rede também é de conhecimento de poucos. Não há atividade com computadores se a pessoa que possui a chave e senha não estiver na escola.

Ainda dentro da infraestrutura é preciso pensar no apoio técnico. Um técnico em informática deveria fazer parte do quadro de funcionários da escola. Não é possível desenvolver qualquer atividade com computadores que apresentam problemas com monitor que não liga, a impressora que não imprime, conflitos de configuração na rede, os softwares desaparecem e os vírus atacam. É preciso um suporte constante.

Qualquer um que usa computador sabe o quanto o seu uso pode ser inviabilizado por problemas técnicos. E numa escola onde o fluxo de usuários é grande não há como evitar problemas dessa natureza. É preciso alguém que assuma essa responsabilidade. Em algumas escolas a sala de informática fica sem uso por vários meses, porque não há verba para pagar a visita de um técnico.

Outro ponto, é o acesso a internet. Parece irônico pensarmos no uso da internet para dar suporte ao desenvolvimento dos projetos temáticos, numa escola em que há somente uma linha telefônica e a mesma fica ocupada o dia todo com tarefas administrativas. É preciso uma linha exclusiva para o uso dos alunos e professores.

Isso iria estimular que professores e alunos se aproximassem da internet e tirassem vantagem da pesquisa em bancos e da comunicação com pessoas de outros lugares. É necessário que tais ligações sejam estendidas a escolas de periferia e não se restrinja àquelas da área central.

Dessa forma, é preciso que além do equipamento, os programas do governo incentivem e fiscalizem a infra-estrutura oferecida pelas escolas. Se a atividade com informática não for reconhecida, valorizada e sustentada pela direção da escola, todos os esforços serão pulverizados sem provocar qualquer impacto na sala de aula.

Mas essa valorização e esse gerenciamento dependem do diretor, porém, a organização e esse gerenciamento do uso dos equipamentos informáticos são algo novo na profissão de muitos deles e, para que possam agir com competência, precisam de formação e orientação sobre como atuar nessa área.

ANEXO I

Pesquisa elaborada para alunos de diferentes escolas públicas:

Nome:

Idade:

Série:

1. O que acha das aulas de matemática?
2. Na escola em que você estuda possui computador?
3. Você já fez trabalho matemático ou desenvolveu exercício o computador dentro da escola?
4. Você acha que haveria melhor aproveitamento das aulas se os professores aderissem a informática para explicação de problemas práticos?

ANEXO II

Pesquisa elaborada para professores da EE. Profº Condomínio Carioba

Escolhi essa escola devido ter desenvolvido um trabalho de estágio ao longo do ano de 2005. A pesquisa foi respondida por cinco professores de matemática e quatro outras disciplinas.

Nome:

Disciplina que atua como professor:

1. Você acha que a matemática pode ter maior compreensão pelos alunos através da informática?
2. Quantas vezes já usou o laboratório de informática para interagir o conteúdo teórico aplicado em sala de aula?
3. Você acha que os exercícios repetitivos viciam os alunos e bloqueiam a criatividade dos mesmos?
4. Se a informática faz parte da vida de todos no dia-a-dia, não acha que no dia-a-dia escolar também poderia ser usada?
5. Você acha que os professores possuem conhecimento específico para introduzir a informática na educação dos alunos?

Referências bibliográficas

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 3 ED. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. 182 p

SANGIACOMO, Lígia; SILVIA, Maria Célia Leme da; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de Oliveira; Souza; Vera Helena Giusti de. **Explorando Geometria Elementar com o dinamismo do Cabri-Geomètre** São Paulo: Proem Editora, 2005. 26 p.

SILVA, Maria José Ferreira da; LIMA, Rosana Nogueira de; ALMOLOUD, Saddo Ag; BONGIOVANNI, Vincenzo. **Explorando conteúdos do Ensino Médio e Fundamental com Cabri-Geomètre**. São Paulo: Proem Editora, 2005. 29 p.

SANGIACOMO, Lígia; OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de Oliveira; MIGUEL, Maria Inez Rodrigues; SOUZA, Vera Helena Giusti de. **Geometria Plana com Cabri-Geométre: Diferentes Metodologias.** São Paulo: Proem Editora, 2004. 32 p.

BARDEN, Jr. W. **Matemática para Microcomputadores.** Rio de Janeiro: Campus, 1985. 120 p.

STEINBRUCH, A.& Steinbruch, M. **Problemas de Matemática Resolvidos por Microcomputador.** Porto Alegre: Luzatho, 1986. 56P.

Fontes de Consulta:

SPUDEIT, Só Matemática. Disponível em www.somatematica.com.br acesso em 28.mai,06.

CLANDLERS, Edward. Matemática inteligente. Disponível em www.matematicainteligente.com.br. Acesso em 14.abr.06. <<http://www.Proinfo.gov.br>>

O BRINCAR PARA A CRIANÇA

José Ari de Oliveira Júnior

Resumo

Este presente trabalho visa analisar a importância de atividades lúdicas, como o brincar, no desenvolvimento e aprendizagem de crianças na educação infantil. Tendo como objetivo conhecer e conceituar o significado do brincar e de como este está inserido nas práticas docentes. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, buscando evidenciar o que ressaltam os autores sobre esse conceito dentro da escola e que de forma acontece. O estudo permitiu focar um breve estudo histórico de como surgiu e se desenvolveu a concepção do brincar na infância, além de fazer um paralelo de antigamente com o atual.

Introdução

O brincar é um ato de representação bem comum dos seres humanos; principalmente das crianças; dos nossos comportamentos e sentimentos.

De acordo com a realidade em que encontramos em diversas escolas, pudemos observar que nem sempre há valorização das brincadeiras, seja um faz de conta, de regras e outras, principalmente na

educação infantil, pois é nessa fase da vida que as crianças se encantam com o mundo do brincar.

Mas, infelizmente, percebemos que há pouca ênfase, nas brincadeiras como meio importante do desenvolvimento da criança, pois através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e inteligência. Com este panorama atual, justificamos a escolha deste tema, pois sentimos a importância de conhecer o que alguns autores têm a contribuir nessa construção de nossos conhecimentos.

A brincadeira é para a criança, um momento de criação e descobertas sobre si mesma e sobre o mundo. Brincar é um meio de a criança expor, com muita criatividade, sua imaginação; e relacionar seus interesses e atitudes com o lugar que está inserida e que muito pouco conhece

Ela demonstra, por meio de representações, o que teria dificuldade de colocar em palavras. Ou seja, Bettelheim (1984, p.105) fala que “brincar é a sua linguagem secreta que devemos respeitar mesmo que não a entendamos”.

Mas, por que então, o brincar não é tão valorizado assim nas escolas? Acreditamos que seja por conta da má formação dos profissionais que atuam juntamente com o desenvolvimento das crianças e que acaba por “improvisarem” brincadeiras, normalmente as que já conhecem e sem ter um objetivo certo. Por

conta disto, levamos em consideração o estudo de alguns autores como: Kishimoto (2002), Vygotsky (1998) entre tantos outros, que tratam este assunto com extrema importância para o desenvolvimento global da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.1):

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

Neste contexto, o objetivo central deste artigo é analisar a importância do brincar e o seu significado para a criança, além de investigar seus benefícios para uma aprendizagem bem significativa, já que o lúdico ajuda na formação da personalidade.

A metodologia utilizada para a realização deste artigo recaiu num estudo teórico e bibliográfico sobre o assunto. Utilizou-se como fonte livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre o assunto, como também sites e revista especializados.

Em sua apresentação, a primeira parte aborda um breve histórico do brincar de antes e de hoje. Na segunda, mostra o universo do brincar como forma lúdica e de aprendizagem. E, por fim, o estudo

apresenta uma forma de desenvolver um trabalho prazeroso com brincadeiras para crianças da educação infantil.

Portanto, é através do lúdico, do brincar que a criança se prepara para a sociedade em que vive, interagindo-se por meio da assimilação, a sua cultura e suas adaptações que nela existe e, buscando sempre, produzir novos conhecimentos e significados para seu pleno desenvolvimento.

Breve histórico

De acordo com Ariès (1960), ao fazer uma análise retrospectiva do tempo e do ato de brincar, podemos notar que o “brincar” sempre esteve presente em todos os momentos e épocas da nossa história, desde os tempos mais antigos até os dias atuais, porem, nem sempre era garantido ou controlado pela família.

Começando na Pré-História, o brincar era algo inato do ser humano, sem função significativa alguma para o seu desenvolvimento. Já no Egito e na Grécia, toda a família fazia parte desse ato de brincar, até mesmo os adultos, mesmo porque, era um pretexto para se ter uma melhor socialização. O primeiro grande pensador a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico foi Platão, que mostrou a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente nas áreas exatas.

Mas, na Idade Média, com o crescimento do Cristianismo, a igreja não aceitava o jogo como meio de aprendizagem e o considerava profano, causando então, um certo retrocesso no desenvolvimento das crianças, em relação ao lúdico. Mas foi com os jesuítas que, através de suas metodologias, o lúdico volta a ter importância na educação, enfatizado no estudo da gramática e da ortografia (Kishimoto, 2002).

Entre os séculos XVII e XVIII, começa a ocorrer uma diferenciação entre a fase adulta da fase da infância; apareceram então novos conceitos a respeito do crescimento da criança, valorizando assim, as características essenciais da mesma.

Segundo alguns teóricos como Fröebel, que foi o primeiro a utilizar o brincar como recurso para a aprendizagem; Dewey, Rousseau, e Montessori; trouxeram muitas contribuições para a educação em relação ao uso do jogo para as crianças em idade escolar. Quando analisamos a trajetória do brincar num contexto histórico e cultural vemos que Comenius (1592-1670), fundador da didática moderna da pedagogia (Didática Magna) afirma que a criança aprende muito cedo e o aprendizado é como uma semente que precisa ser plantada, cultivada e para depois vermos seus frutos, ou seja, o ensino deve ser feito com a ação e deve estar voltado para a ação.

Além desses teóricos podemos citar Piaget e Vygotsky que enfatizam muito o ensino aprendizagem de uma forma bem prazerosa. Piaget defende um

sentido mais amplo para o jogo em seus estudos, pois ao lançar uma atividade desconhecida, seja um jogo ou uma brincadeira, a criança entrará em conflito. Mas, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, esta estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Vygotsky (1991, p.113) acredita em uma função importante para os jogos, principalmente os de faz de conta, na qual a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado em uma situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Podemos então perceber que a cada geração, as crianças transformam brincadeiras antigas ao mesmo tempo em que criam as suas próprias, desse modo, usando o antigo e o novo, na qual cada época possuirá suas peculiaridades e características.

De acordo com OLIVEIRA (2000, p.22):

O espírito lúdico da convivência prazerosa e criativa que vinha sendo praticamente desenvolvido desde o nascimento, com o próprio corpinho e com a mãe, e depois no faz-de-conta solitário, passa pouco a pouco a fazer parte do universo social, agora transversal, entre pares, com sua complicada trama de relações, suas regras e acordos, muitas vezes ainda implícitos e velados.

Atualmente, o ato de brincar vem sendo discutido pela sua perspectiva sociocultural, a qual estabelece uma forma da criança conhecer a realidade através da interação com o meio em que vive e que, a partir daí, tentar concretizar um elo com a educação. Essa concepção ainda aterroriza grande parte dos educadores no Brasil, pois a formação que eles tiveram acesso no curso de magistério, foi muito defasada, não os preparou para entender e compreender a função da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Mas, enfim, não podemos desistir da valorização e da utilização desse recurso pedagógico em nossas praticas atuais. Ou seja, “dramatizar o vivido, representando-o, ajuda a criança a afirmar-se como pessoa e a externar sentimentos e pensamentos”. (OLIVEIRA, 2000, p.19)

Brincando também se aprende

Brincar, de acordo com o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entretê-lo com jogos

infantis", ou seja, o brincar faz parte de nossas vidas, desde os primórdios dos tempos.

A criança está sempre em movimento e por meio deste, ela descobre, experimenta e aprende. É no brincar que a criança desenvolve o seu crescimento corporal e a sua coordenação motora, proporciona momentos de interação com os demais e ela mesma, além de melhorar e favorecer o desenvolvimento intelectual e afetivo.

Durante essas socializações proporcionadas pelo brincar, é garantindo o respeito mútuo entre o mediador e a criança, dentro de um clima afetivo, na qual ela tem a chance de arquitetar seu conhecimento social, físico e cognitivo, formando assim, sua inteligência em relação ao meio em que vive. Nesta perspectiva, conforme Piaget Apud Oliveira (1990) nos relata que há dois tipos de jogos que ocupam espaço na educação dessas crianças: jogos livres, como os de papeis ou faz de conta, que favorecem independência e a interação, que, em consequência, melhora a adaptação social futuramente; e os jogos orientados pelo professor, como os educativos ou didáticos, que são de extrema importância para o desenvolvimento e absorção de conceitos, pois estimulam a uma mudança cognitiva, isto é, o sujeito deixa de ser não pensante para ser um sujeito ativo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos intelectualmente.

Nos jogos de faz de conta, a criança é livre para escolher papéis a desempenhar e definir suas regras. Seu funcionamento é um processo que tem um fim em si mesmo. A criança brinca e tem prazer de brincar. Santos (2002, p. 90) fala que “(...) os jogos simbólicos, também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente.” Nesses jogos, a criança toma iniciativas, organiza suas ações, enfim, planeja e substitui o significativo dos objetos com o objetivo de reproduzir as relações e os fenômenos observados por ela em seu cotidiano.

Já nos jogos educativos ou didáticos, os alunos são orientados a estimular o seu desenvolvimento cognitivo e o raciocínio lógico. Os jogos de construção ganham espaço na busca deste conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquece a experiência sensorial, além de favorecer as autonomias e a sociabilidade. Ou seja, o lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, da oralidade, do pensamento e da socialização.

O papel do professor

Como educadores que somos, devemos estar cientes da importância dos jogos e das brincadeiras tem no processo de ensino aprendizagem, e que estes devem constar em nossos planos de aulas. Mas, é preciso que o professor esteja consciente de que o brincar também auxilia na construção e aquisição de conhecimentos, tanto no desenvolvimento social, quanto na sua construção da identidade. Santos (2002, p. 12) relata sobre a ludicidade como sendo:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Mas para que aconteçam esses processos, cabe ao professor proporcionar a criação de espaços e tempos para os jogos, principalmente na escola de educação infantil. Organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, por exemplo, cantinhos com jogos de concentração, de modo que, quem estiver neste ambiente não possa vir a ser atrapalhado por outros que estejam em cantinho com jogos que requer um pouco mais de movimentação. Também deve estar atento a faixa etária e suas necessidades pertinentes, pois há materiais

adequados para cada fase existente, e estes devem ser suficientes tanto quanto à quantidade, como pela variedade. Vale a pena lembrar que, devemos sempre estimular, com muito respeito, a criatividade que cada um possui.

Maluf (2007, p. 17) expressa que o brincar é:

Comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Além de o professor ser o responsável pela organização da sala para que aconteçam as brincadeiras, ele também não só pode, mas como deve assumir funções durante o desenvolvimento das mesmas, como a de observador; que procura intervir o mínimo possível; a de catalisador; na qual procura notar as necessidades de tentar melhorar a brincadeira; e a de participante ativo, onde exerce sua função mediadora de algumas situações que podem vir a surgir.

De acordo com Kishimoto (2002), destaca... “que o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional e a utilização do mesmo no ambiente escolar, traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um

impulso natural da criança, funcionando como um grande motivador”.

É através do jogo que a criança conquista o prazer e realiza, de forma espontânea, um esforço para atingir um objetivo, estimulando assim o seu pensamento juntamente com os aspectos afetivos, sociais, motores e cognitivos.

Gonzaga (2009, p. 39), diz que:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

Enfim, o brincar, de forma geral, deve ser incluído em todos os currículos das instituições que lidam com a educação, desde infantil até o ensino fundamental, pois é essa maneira que se pode valer de todo o potencial que o lúdico proporciona ao desenvolvimento infantil

Considerações finais

Vivemos em uma sociedade que está sempre sendo modificada, e que o tempo e espaço para o brincar, acaba por se tornar praticamente escasso; portanto, cabe a nós e a escola, proporcionar

momentos de ludicidade para nossas crianças, e que estes sejam muitos divertidos e prazerosos.

Este trabalho buscou demonstrar o quanto é necessário que o educador compreenda a importância das atividades lúdicas como instrumentos facilitadores, que o ajudarão no processo de ensino aprendizagem, além de auxiliarem para o aprendizado de normas culturais e valores no contexto em que as crianças vivem.

Desse modo, é essencial que, em sua formação, o educador seja mais bem preparado, para poder saber escolher jogos, brinquedos e brincadeiras adequados, bem como articulá-los em suas práticas pedagógicas, formadas por atividades e temas diferenciados, facilitando, assim, o trabalho interdisciplinar.

Através da mediação, ora como observador, ora como participante propriamente dito, o professor instiga a curiosidade que existe na criança, além de estimular o aprendizado de uma forma mais natural, sem aquela cobrança de que é feita na maioria das escolas. E para que isso se efetive, não basta o envolvimento apenas dos profissionais ligados à educação, mas também da família, através da participação na vida escolar do aluno e, principalmente, do poder público, por meio de investimentos na educação.

Consideramos, para finalizar, que são nas brincadeiras que as crianças vão construindo sua

identidade, a partir das experiências vivenciadas por elas no meio em que estão inseridas, e que nos auxiliam em nossas práticas pedagógicas e no seu desenvolvimento como um todo; da forma mais agradável que uma criança pode ter: brincando.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2ª edição - São Paulo: Guanabara, 1960.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

FERREIRA, V.T.S. **Oficina de Brinquedoteca**. Disponível em: <http://psicopedagogavaleria.com.br/cursos/course/index.php>. Acesso em: 11/10/201

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Disponível em:

<http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 12. set. 2012

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola**. Disponível na Internet via:

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>. Acesso em: 09 set. 2012.

_____. **Brincar: prazer e Aprendizado**. 5. ed. Petrópolis:

Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo da Criança: Imitação, Jogo e sonho, Imagem e Representação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. Apud. Davis, Claudia & OLIVEIRA Zilma de. **Psicologia na Educação**. Cortez, São Paulo: 1990. Disponível na internet via: <http://www.webartigos.com/artigos/jogo-brinquedo-e->

brincadeira-suas-implicações-no-cotidiano-infantil.

Acesso em: 19 nov. 2012

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil.** Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VASCONCELOS. Paulo A. C. **O jogo e Piaget.** São Paulo: EDS, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs: Michael Cole et al. 4. ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

A MÍDIA E SEU IMPACTO CULTURAL

Joyce de Oliveira Batista

Introdução

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo interpessoal ou interconectado. (Edgard Morim. Os 7 saberes necessários à educação do futuro; SP; 2010. Oliveira, Maria Olivia de Matos;Pesce,Lucila (org); Educação e Cultura Midiática; Salvador; INEB;2012).

Dos modos de acesso tecnológicos surgem as mídias, esse impactos tecnológicos mexem com aspectos sociais, intelectuais e cognitivos. Seus usuários se tornam cada vez mais imediatistas, as informações vem e vão em uma velocidade imensa.A aprendizagem por intermédio das mídias é um reflexo das mudanças que perpassam a educação, os alunos tem sua curiosidade aflorada, curiosidades essas se não respondidas de imediato são buscadas pelas ferramentas de mídia (as vezes de modo equivocado). Segundo Eduardo Castor Borgonovi:

No velho paradigma, usavam-se metáforas arquitetônicas para falar a respeito do conhecimento. Entre as mais conhecidas estão as de 'blocos de construção básico de matéria' , 'equações fundamentais' e 'princípios fundamentais', entre outras. A própria concepção dos átomos era idêntica à

dos antigos filosóficos gregos, que os viam como os blocos fundamentais da matéria, tijolos básicos das estruturas que foram a realidade. O novo paradigma mudou a metáfora do conhecimento como edifício, estrutura, para a *rede*. Na rede, não há acima, nem abaixo, não há hierarquias, nem algo que seja mais fundamental que as outras coisas. Tudo está interligado e participando dos processos. Eduardo Castor Borgonovi, *O livro das revelações 2ªed.; SP; Editora Alegro; 2000.*

As tecnologias possuem uma grande influência social, educacional nas interações humana, no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as mídias influenciam muito fatores num sistema global. Conforme análise apresentada por Corrêa:

[...] deve avaliar os valores culturais face aos conteúdos gerados pelas novas mídias e, fechando o círculo, avaliar o impacto das mídias nos valores culturais [...] com isso, os determinantes das tecnologias de informações estão absolutamente relacionados às questões culturais, seus valores e seus recurso, diferenciado, ou melhor, ampliando o conceito de processo de tecnológica, e da formulação de sua estratégia.

(revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article)

Entendendo o conceito de mídia

Atualmente podemos encontrar a mídia em toda parte, em todos os lugares e cada vez está mais acessível, seja em casa, nas ruas, escolas, enfim, literalmente em todo lugar. Mas afinal o que é mídia? De acordo com o dicionário informal mídia: Significa os meios de comunicação de massa (imprensa, televisão, rádio, internet, telefone, teatro, cinema, dança etc.). Curiosamente, trata-se da adoção, no Brasil, da pronúncia inglesa para a palavra latina "media" (sem acento, plural de "medius", que quer dizer "meio"), retirada da expressão "mass media" que, à sua vez, os ingleses extraíram da locução latina "media communicationis" (meios de comunicação). Em suma, os ingleses escrevem "media" e pronunciam "mídia". Já os portugueses não se deixaram contaminar pela língua inglesa e escrevem média, tal como a pronunciam. "Multimídia" (ou multimédia, em Portugal) emprega-se para referência a dois ou mais daqueles meios de comunicação de massa. Propaganda; conjunto dos meios de comunicação (internet, rádio, televisão, jornais, revistas, etc.) para alcançar as massas com fins de propaganda; o pessoal ou seção que se incumbem desses contatos; coletivo de grupo de comunicação em prol da informação e do entretenimento; emissoras de Comunicação que em prática do Jornalismo envolvem-se a lidar com informações; a Mídia pode se distinguir em Televisão, Rádio, Impresso e Web. (<http://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%ADdia/>).

Podemos dizer então que a mídia é tudo aquilo que informa, expõe, ilustra, mostra, enfim, não importando sua forma televisão, jornal, revista celular internet, tudo faz parte de meios de comunicações, ou seja, mídia. Através de observações em diversos lugares cotidianos sejam eles escolas, igreja, comunidade, faculdade; é possível afirmar que a mídia influencia e muito a vida dos seres humanos. Segundo o dicionário Michaelis influenciar significa: Ter ou exercer influência sobre.

(<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-ortugues&palavra=influenciar>).

Porém, a pergunta que fica no ar é: “Afinal, essa influência é boa ou ruim?” essa pergunta na verdade até hoje é um grande dilema, pois divide muito as opiniões, enquanto algumas pessoas afirmam que a influência da mídia é boa, ajuda muito, informa; outros já dizem ser uma influência totalmente negativa. Uzias Ferreira Adorno Júnior, da Faculdade Albert Einstein (Brasília 2009) fala exatamente o que acabamos de dizer:

“É um tema polêmico e divide opiniões, uns acham importante outros prejudicial. Há milhares de coisas que acontecem no Brasil que se não fosse através da mídia nunca saberíamos”. (<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848/>)

E a partir da fala do autor podemos concordar que as mídias nos informam diversas coisas de suma importância que muitas vezes acontecem do outro lado do mundo, podemos citar como exemplos os vários terremotos que ocorreram nos últimos tempos, essas e outras notícias chegam até nós através das mídias. Na visão do autor David Buckingham e acrescentando também ideias a sua forma de pensar:

É difícil ignorar a importância cada vez maior das mídias eletrônicas. As crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado da infância está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas. A infância certamente está mudando, mas as mídias estão longe de ser a causa única, elas nem são as destruidoras autônomas da infância nem suas libertadoras. Precisamos levar em conta as mudanças no estatuto social das crianças e as diferentes formas pelas quais a infância foi sendo definida ao longo da história.(Buckingham, David; Crescer na era das mídias eletrônicas; SP; Editora Loyola; 2007).

Segundo Kenichi Ohmae:

“Como resultado da disseminação global das mídias eletrônicas, as crianças de hoje podem ter mais em comum com crianças de outras culturas do que com seus próprios pais”.

(Buckingham, David; Crescer na era das mídias eletrônicas; SP; Editora Loyola; 2007)

Uma das lamentações mais frequentes nos últimos anos do século XX foi o desaparecimento da infância. Ela ecoou através de um amplo conjunto de campos sociais. Cresce a preocupação com o aparente colapso da disciplina escolar, o aumento da criminalidade infantil, do consumo de drogas e da gravidez na adolescência. As mídias estão envolvidas nisso de formas contraditórias. De um lado, elas são o veículo primordial em que se travam os debates correntes sobre a natureza em mutação da infância. De outro lado, no entanto, as mídias são frequentemente acusadas de ser as causas originárias de tais problemas- de provocar indisciplina e comportamentos agressivos, de inflamar a sexualidade precoce e de destruir os laços sociais saudáveis que poderia prevenir sua ocorrência. As mídias são agora rotineiramente condenadas pela “comercialização” da infância- pela transformação das crianças em consumidoras vorazes, levados pela sedução enganosa dos publicitários a desejar aquilo de que não precisam. Os filmes de Hollywood começaram a se preocupar com a figura do adulto-criança e da criança-adulta. Como argumenta Patrícia Holland:

Essas imagens “exibem o esforço social e psíquico exigido pela negociação da difícil distinção entre adulto e criança, para manter as crianças separadas de uma idade adulta que nunca pode ser

plenamente atingida. Tenta-se estabelecer categorias opostas e duais e mantê-las firmes em uma dicotomia que contrasta com a continuidade real entre o crescimento e o desenvolvimento. Trava-se uma ativa batalha para manter a infância – quando não as crianças reais – como pura e não-contaminada”. (Buckingham, David; Crescer na era das mídias eletrônicas; SP; Editora Loyola; 2007)

As novas mídias eletrônicas estão dando mais liberdade e poder às crianças e aos jovens. Há diversas preocupações mais específicas, relacionadas ao lugar das mídias eletrônicas na sociedade contemporânea (...), ou seja, como áreas da vida “adulta” às quais, defende-se, as crianças não deveriam ter acesso, questões ligada a moralidade, sexo, violência comércio.

De acordo com Gagné (1971, p.247)

A mídia pode ser inserida em sala de aula através dos Recursos de Ensino “são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno”. (<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848/>).

Podemos afirmar com toda certeza que ao usarmos recursos midiáticos em sala de aula é possível produzir uma aula extremamente rica e prazerosa tanto para o aluno como também para o

professor, no entanto não devemos deixar de frisar a importância de observarmos detalhadamente o tipo de recurso e também a maneira como usá-lo com nossos alunos. Maia (2003), diz que: “a mídia é a designação genérica dos meios de comunicação social”. Ou seja, a mídia é a ação que abrange todo gênero dos meios de comunicação, auxilia para uma melhor comunicação e informação da sociedade como um todo.

Na visão de Torres (1998),

“A televisão contribui para reforçar a democracia, pois fala em linguagem simples sobre assuntos variados. Toda informação passada pela televisão atinge todos os cidadãos, fornecendo o discernimento sobre vários assuntos e contribuindo para aumentar a participação na comunidade”.

(<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848/>)

Ao analisarmos a fala do autor, podemos concordar com ele nesse quesito, pensamos que somente irá ser útil na questão de tornar a pessoa que assiste mais democrática se ao assistir a notícia ou informação, o indivíduo tenha certo interesse e olhar crítico, pois do contrário simplesmente a informação passará pelos ouvidos e nada mudará na opinião do indivíduo, acredito que ao recebermos informações devemos também analisar qual a nossa opinião, o que nos influencia tal notícia, o que podemos fazer para

mudar ou melhorar o problema ou informação, precisamos trazer para a nossa realidade ou não nos fará sentido algum. Em contrapartida às idéias dos autores vistos até agora Hoinef (1991) argumenta:

“A televisão é uma forma de privação de sentidos, causando desorientação e confusão. Ela suprime e substitui o imaginário humano, encoraja a passividade da massa e treina as pessoas para aceitar a autoridade. Apologia ao crime e ao sexo. Destrói padrões de comportamentos, atitudes e valores que culturas e subculturas reverenciam para sobreviver; sua onipotência impede que se possa ensinar ética a sociedade. Confunde a realidade e ficção”.
(<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848/>)

Infelizmente muito da fala do autor está correto, por exemplo: “...*é uma forma de privação de sentidos, causando desorientação e confusão*”, e é bem isso mesmo, a criança, por exemplo, muitas vezes deixa de sair para brincar, pois prefere ficar assistindo televisão, o que com toda certeza não é nada saudável, sem falar que na grande maioria vão pra a frente da televisão comendo algo, atitude que influencia bastante a obesidade infantil, pois em torno de toda aquela empolgação de assistirem seus desenhos, filmes, novelas, enfim, nem prestam atenção no que estão comendo e o mais grave ainda no quanto estão

comendo atitudes que acarretam consequências gravíssimas; “...*Ela suprime e substitui o imaginário humano...*”, sim pois está tudo pronto não havendo mais a necessidade de pensar, questionar ou pesquisar determinados assuntos, certos programas podemos dizer assim são como uma fachada para a educação; “...*Apologia ao crime e ao sexo. Destrói padrões de comportamentos, atitudes e valores que culturas e subculturas reverenciam para sobreviver; sua onipotência impede que se possa ensinar ética a sociedade...*”, pois tudo que ao longo dos anos foi construído, questões éticas, morais, padrões e normas de boa convivência, estão simplesmente desaparecendo devido grandes más influências, sem falar que realmente, em algumas emissoras estão passando programas extremamente violentos ou que atingem fortemente o pudor, cenas explícitas que não deveriam passar assim tão livremente na televisão aberta, é incontestável dizer que está influenciando e muito as crianças e adolescentes, tanto no comportamento como também nas ações, crianças estão começando a namorar por influencia de novelas e programas, adolescentes estão engravidando ou entrando no mundo das drogas, tanto é verdade que podemos perceber que de uns anos para cá estão investindo bastante em campanhas contra drogas e gravidez na adolescência, tentando assim, amenizar as besteiras que já fizeram até aqui, no entanto questões de pornografia explicitas estão cada vez piores, penso que tudo isso tira a inocência das nossas crianças,

situação essa muito triste e também um pouco revoltante. Apesar de todos esses acontecimentos não podemos deixar de citar Aristóteles que disse:

“Mas nossa razão não é apenas receptora de informações. Aliás, o que nos distingue como seres racionais é a capacidade de conhecer. E conhecer está ligado à capacidade de entender o que a coisa é no que ela tem de essencial (...). Conhecer é perceber o que acontece sempre ou frequentemente. A razão abstrai, ou seja, classifica, separa e organiza os objetos segundo critérios”. (<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/aristoteles-e-o-papel-da-acao-nada-esta-no-intelecto-antes-de-ter-passado-pelos-sentidos.htm>. Acesso em 08 de Novembro de 2013)

Contextualização da mídia

A mídia sempre esteve ao nosso redor seja ela falada, escrita ou vista, o fato é que ela nos movimenta nos faz pensar e repensar nos aspectos que estão sempre revolucionando nosso cotidiano. A mídia é um instrumento que movimenta a população e trabalha no cognitivo de cada um de forma direta ou indireta.

Dentre as mídias temos:

Tipos de Mídias		
Impressa	Visual	Interna/Externa
Eletrônica	Auditiva / Visual / Audiovisual	Interna/Externa
Digital	Auditiva / Visual / Audiovisual	Interna/Externa
Funcionais	Visuais (frequentemente)	-

Uma característica básica dos meios de comunicação de massa é o fato de que eles necessariamente empreguem máquinas na mediação da comunicação: aparelhos e dispositivos mecânicos, elétricos e eletrônicos possibilitam o registro permanente e a multiplicação das mensagens impressas (jornal, revistas, livro) ou gravadas (disco, rádio) em milhares ou milhões de cópias.

A produção, transmissão e recepção das mensagens audiovisuais (rádio, TV) precisam de milhares ou milhões de aparelhos receptores.

Outra característica típica dos meios de comunicação de massa é a possibilidade que apresentam de atingir simultaneamente uma vasta audiência, ou, dentro de breve período de tempo, centenas de milhares de ouvintes, de telespectadores, de leitores.

Essa audiência, além de heterogênea e geograficamente dispersa, é, por definição, constituída por membros anônimos para a fonte, ainda que a mensagem esteja dirigida especificamente para uma

parcela determinada de público (um só sexo, uma determinada geração).

Para alguns, os primeiros meios de comunicação de massa foram os livros (principalmente didáticos), que existem há muito tempo. Mas, normalmente, a difusão da mídia se deu no século passado. Em tal período não havia a ideia de que a difusão da informação da parte da mídia deveria ocorrer em tempo real, mas que deveria haver um intervalo de tempo limitado entre a emissão da mensagem e a sua recepção.

No curso do século XX, o desenvolvimento e a expansão capilar dos meios de comunicação de massa seguiram o progresso científico e tecnológico. De fato, os meios, além de serem meios para veicular as informações, são também os objetos tecnológicos com os quais o usuário interage.

O avanço da tecnologia permitiu a reprodução em grande quantidade de materiais informativos a baixo custo. As tecnologias de reprodução física, como a imprensa, a gravação de discos de música e a reprodução de filmes seguiram a reprodução de livros, jornais e filmes a baixo preço para um amplo público. Pela primeira vez, a televisão e a rádio permitiram a reprodução eletrônica de informações.

Os meios eram (pelo menos na origem) baseados na economia de reprodução linear: neste modelo, uma obra procura render em modo proporcional ao número de cópias vendidas, enquanto ao crescer o volume de

produção, os custos unitários decrescem, aumentando a margem de lucro. Grandes fortunas são devidas à indústria da mídia.

Se, inicialmente, o termo "meios de comunicação de massa" se referia basicamente a jornais, revistas, rádio e televisões, no final do século XX a internet também entrou fortemente no setor.

Impacto social

Estamos deslumbrados com o computador e a Internet na escola e vamos deixando de lado a televisão e o vídeo, como se já estivessem ultrapassados, não fossem mais tão importantes ou como se já dominássemos suas linguagens e sua utilização na educação.

A televisão, o cinema e o vídeo, CD ou DVD - os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. A informação e a forma de ver o mundo predominante no Brasil provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que crianças e jovens – e grande parte dos adultos - levam a para sala de aula. Como a TV o faz de forma mais despretensiosa e sedutora, é muito mais difícil para o educador contrapor uma visão mais

crítica, um universo mais abstrato, complexo e na contramão da maioria como a escola se propõe a fazer.

A TV fala da vida, do presente, dos problemas afetivos - a fala da escola é muito distante e intelectualizada - e fala de forma impactante e sedutora - a escola, em geral, é mais cansativa, concorda?

O que tentamos contrapor na sala de aula, de forma desorganizada e monótona, aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da Internet o desfazem nas horas seguintes.

Nós mesmos como educadores e telespectadores sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditórias de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola. Percebeu que na procura desesperada pela audiência imediata e fiel, os meios de comunicação desenvolvem estratégias e fórmulas de sedução mais e mais aperfeiçoadas: o ritmo alucinante das transmissões ao vivo, a linguagem concreta, plástica, visível?

Mexem com o emocional, com as nossas fantasias, desejos, instintos. Passam com incrível facilidade do real para o imaginário, aproximando-os em fórmulas integradoras, como nas telenovelas. A tecnologia da mídia tem tornado a comunicação cada vez mais fácil. Hoje as crianças são incentivadas a utilizar meios de comunicação na escola e devem ter

uma compreensão geral das diversas tecnologias disponíveis. A internet é sem dúvida uma das ferramentas mais eficazes na mídia de comunicação. Ferramentas como o e-mail, MSN, Face book etc., tornaram as pessoas mais próximas e criaram novas comunidades online. No entanto, alguns podem argumentar que certos tipos de mídia podem dificultar a comunicação pessoal e, portanto, podem resultar em complicações como a fraude de identidade. Numa sociedade largamente consumista, os meios eletrônicos (como a TV) e a mídia impressa (como jornais) são importantes para a distribuição da mídia de propaganda.

As sociedades mais tecnologicamente avançadas têm acesso a bens e serviços através de meios de comunicação mais novos que as sociedades menos avançadas tecnologicamente. A mídia, através dos meios de comunicação e psicologia, ajudou a interligar diversas pessoas de longe e de perto. Também contribuiu para os negócios on-line e outras atividades que têm uma versão on-line. Todos os meios destinados a afetar o comportamento humano são iniciados através da comunicação e o comportamento esperado tem fundamento na psicologia.

Portanto, a compreensão da psicologia dos meios de comunicação e da mídia é fundamental para a compreensão dos efeitos sociais e individuais da mídia. O campo em expansão da psicologia dos meios

de comunicação e da mídia combina estas disciplinas estabelecidas de uma forma inovadora. As mudanças no timing baseadas na inovação e na eficiência podem não ter uma correlação direta com a tecnologia. A revolução da informação é baseada em avanços modernos. Durante o século XIX, o boom da informação surgiu através dos avanços nos sistemas postais, o aumento na acessibilidade aos jornais, assim como da fundação das escolas modernas.

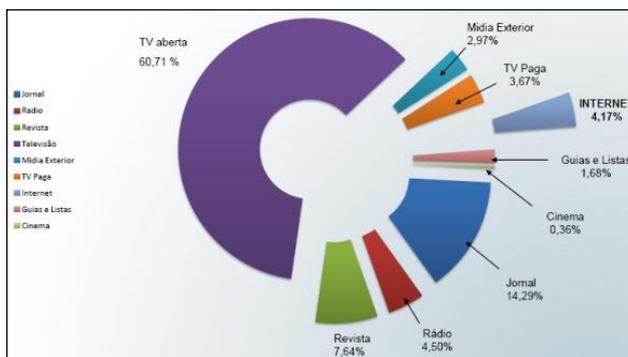
Estes avanços foram apenas possíveis porque aumentou o número de pessoas alfabetizadas e educadas. A metodologia da comunicação, contudo, mudou e dispersou-se em várias direções conforme os motivos do seu impacto sociocultural. O chamado "efeito sociopsicomidiático", cunhado pela mídia e pelo psicólogo Bernard Luskin, aplica-se às implicações socioculturais dos meios de comunicação na sociedade e no comportamento humano.



As estruturas familiares têm sofrido muitas mudanças no decorrer dos anos, o conceito de cultura

familiar foi reinventado para algo mais didático e abrangedor, as mídias intensificaram essas mudanças impondo uma cultura de consumismo, prazer e diversão. As interfaces digitais colocaram as famílias num novo patamar. Hoje a mídia constrói a realidade, isto é, as famílias estão segregadas aos veículos de mídia onde as informações que as publicidades oferecem e fazem com que as pessoas transportem as suas necessidades de consumo para as aquisições de variados produtos e/ou para entretenimento pessoal e familiar.

Podemos citar também as relações entre adulto-criança, onde muitos pensamentos de conflitam pelo fato do conhecimento amplo que as mídias trazem para cada um deles. É fato que com o passar dos anos houve uma grande ascensão das famílias, frente às tecnologias, como mostra o gráfico retirado do site <http://tudosobremarketingdigital.wordpress.com/2010/02/>



A contemporaneidade tem se caracterizado pelas ferramentas de mídia, o uso das redes e acessos antes ilimitados, temos, por exemplo, a televisão “paga” que aumentou 3,67% em relação há anos anteriores ela não há restrições de horários e programações, onde há um leque de possibilidades de saberes e de entretenimento.

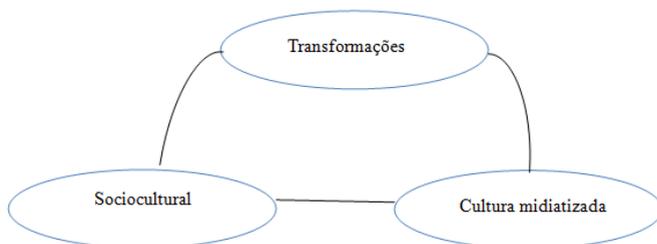
Todas as ferramentas de mídia promovem uma cultura de conhecimento abrangendo muitos fatores sociais, incluindo as famílias que estão cada vez mais pautadas em uma cultura midiática, que se envolvem cada vez mais em um mundo tecnológico. Segundo Gonnet (2004,51)

As mensagens midiáticas não são neutras. Além de informar sobre o mundo, as mídias apresentam maneiras de percebê-lo e de compreendê-lo. Este papel das mídias nos força opinião corrente segundo a qual a única função das mídias é informar ou divertimento.(Morin, Edgard; Os 7 saberes necessários à educação do futuro; SP; 2010. Oliveira, Maria +Olivia de Matos;Pesce,Lucila (org); Educação e Cultura Midiatica; Salvador; INEB;2012).

As informações são percebidas e compreendidas a partir da cultura midiaticizada, envolvendo as necessidades das famílias de acompanhar a evolução das transformações. Mas esse acompanhamento necessita de muita cautela, não

deixando se passar por ingênuos e meros espectadores.

Vejamos*:



*Esquema realizado a partir de nossos conhecimentos.

É difícil esquecer a ideia que as crianças num contexto familiar estão expostas a gama de informações que as mídias trazem, os pais como coadjuvantes ora supervalorizam essa ideia de conhecimento, ora são contrários a tantas redes de saber. As famílias precisam aliar a sua realidade com essa cultura midiática, para que as crianças não fiquem reféns de informações que tantas vezes vem de forma inadequada.

A cultura da mídia nas famílias de forma assertiva

É fato que as tecnologias de comunicação unem as famílias, atualmente o discurso moralista de que não podemos tirar nenhum proveito das mídias já não existe, e cada vez mais o mundo será engolido pelas tic's que imersa e navega pelas famílias. Neste futuro que já chegou negar a influência da mídia nas famílias é impossível. Segundo Belloni:

Esta sociedade povoada de máquinas “inteligente” já existe, embora ainda esteja restrita a alguns “bolsões de alta tecnologia”, ou seja, a grupos sociais vivendo em ambientes altamente tecnificados, utilizando com crescente intensidade computadores ligados em redes para trabalhar ou estudar, comunicar-se, para resolver problemas da vida cotidiana [BELLONI, 1999 p. 65].(Belloni, Maria Luiza; O que é mídia educação; 2ºed.;SP; Editora Autores Associados; 2005).

Como formas asseverativas podem afirmar que o mundo começa a esperar mais das pessoas fazendo com que elas se expandam e não se restringem, e as famílias de modo geral impulsionam essa revolução cibernética, para se ajustar aos desafios dessa mudança.

Consequentemente, a uma busca pelo querer saber e aprender, para que as ferramentas digitais sejam adquiridas e utilizadas na melhor forma possível.

A reflexão sobre o desenvolvimento familiar impulsionada pela presença das mídias faz com que jovens e adultos veem um mundo de possibilidades, todos passam a ter contato com novos valores e ideias. Segundo Paulo Saab jornalista. Aprender a ser capaz de aprender, respeitar e construir ideias é o melhor aprendizado que as famílias podem ter, seria até uma nova forma de expressão cidadã, há também uma nova toca de diálogos e troca onde um aprende com o outro.

Contudo ressaltamos a importante função de mediar o uso das mídias, como sugere Silverstone (2005),

A centralidade da mídia, no exercício do poder e na condução da nossa vida do dia-a-dia, coloca o estudo da mediação no centro da agenda da investigação social. A análise da mediação requer assim a compreensão, de como o processo de mediação molda, tanto sociedade como culturas, assim como as relações dos participantes, institucionais e individuais, se posicionam em face de seu ambiente e aos outros. (Silverstone, 2005)
SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

As mediações do uso das mídias colaboram para um equilíbrio não alienado das transformações digitais.

Que conceito de famílias se tem? A variedade de definições nos mostra que o contexto familiar que conhecemos está cada vez mais se perdendo na imensidão de identidades familiar.

Temos a família digital, analógica em rede, do consumo, midiática, família de indivíduos entre outras resoluções que nos indicam com clareza que vivemos em momentos de transições, onde as convicções de estar em família parecem flutuar dentre as várias mídias presentes nas casas.

Vivemos buscando uma nova forma de “estar junto sem estar”, ou seja, filhos se veem usando sempre as mídias e esquecendo estar presente totalmente na sua relação entre família.

Automaticamente, as famílias se tornam muitos volúveis midiaticamente falando, já que elas e desmembram pelos cantos da casa cada um em seu momento cibernético e digita.

Uma questão muito importante e necessária a se pensar é que se os pais sabem o que seus filhos fazem em nos momentos que estão plugados na rede, será que quando ocorre essa situação não é necessária à mediação dos responsáveis?

A atual geração não é desprovida de sentimentos, pelo contrário, é mais fácil despejar as angustias da vida nas redes sociais do que conversar com os pais. As crianças hoje gastam mais tempo nas mídias em geral do que qualquer outra atividade, isso prejudica de forma regressiva os jovens que perdem a essência do movimento e do interesse.

Quando nos referimos a atual realidade d conceito de família, muitos questionamentos vem a nossa mente, mas, o que fazer para recuperar, os laços de comunicação familiares tão importantes, enxergar as diferenças é um ponto muito importante salientando o respeito, a responsabilidade e o acesso à mídia limpa, posto que muitas pessoas usem a rede para divulgar conteúdos inapropriados, as famílias precisam

mediar uns com os outros e principalmente para com as crianças, elas estão em processo de formação cognitiva, as informações que ela receber será de suma importância para seus conceitos de valores.

Radio

O rádio é um veículo de comunicação, baseado na difusão de informações sonoras, por meio de ondas eletromagnéticas, em diversas frequências. Ele pode ser caracterizado como um meio essencialmente auditivo, formado pela combinação do binômio: voz (locução) e música. Segundo dados do Ministério das Comunicações, o Brasil possui aproximadamente 3.000 emissoras de rádio, sendo que distribuídas aproximadamente em 50% para AM e FM. A utilização do rádio como fonte de comunicação em massa deu imediatismo as notícias, antigamente esse era o meio de comunicação mais eficiente que existia, pela rapidez que as notícias chegavam a seus interlocutores.

O rádio foi o primeiro meio de comunicação em massa, as notícias aconteciam e a população já era informada do fato, muitas vezes no exato momento em que ocorriam; Com esse avanço tornou-se possível também ser informado de coisas que iriam ocorrer ou que estavam acontecendo em qualquer lugar do mundo. O rádio teve grande influência midiática para o mundo todo e para a expansão dos meios de informação e comunicação. Atualmente com todo o avanço obtido, o rádio não é mais utilizado como antes,

porém não deixou de ser importante e uma grande fonte de comunicação. Nos dias atuais, tornou-se bastante usado como auxiliar de mídias alternativas como, por exemplo, pen drives, que entrou no lugar dos conhecidos CDs que antes vieram substituir as famosas fitas e discos de vinil muito utilizados nas décadas passadas.

Nas décadas passadas as pessoas utilizavam o rádio também para ouvirem novelas como mostra a imagem acima, as novelas transmitidas pelos rádios eram grandes sucessos, toda a família se reunia em volta dele e não perdiam um capítulo. Já na atualidade, a maneira de se beneficiar desta mídia modificou-se um pouco, os rádios se tornaram modernos, cheios de recursos auxiliares; geralmente os adolescentes gostam de se reunir para escutarem suas músicas, na maioria das vezes bastante altas, pois tem orgulho de mostrarem toda potencialidade de seus aparelhos. É possível observar também que a grande maioria dos jovens são extremamente influenciada pelas músicas que ouvem, percebe-se através disso novas gírias, comportamentos diferentes, danças muitas vezes extravagantes com diversas insinuações.

Televisão

A televisão foi inaugurada oficialmente dia 18 de Setembro de 1950 a televisão foi uma extensão do rádio e desde que o Brasil instalou a televisão como meio de comunicação, muito se tem falado sobre ela,

são informações instantâneas que distraem seus telespectadores.

Com o fim da ditadura militar a televisão se tornou poderosa, oferecendo assim, programações atendendo interesses variados, essa ferramenta de mídia deve ser entendida em contraponto como divulgador da arte e da comunicação.

O Brasil se conhece e reconhece pela televisão, que domina o público nacional, as famílias atualmente possuem pelo menos uma televisão em casa e com isso todos estão informados das situações e problemáticas no mundo além também de divertir seus telespectadores.

Quando nos referimos a televisão como controle social, estamos dizendo que ela com o seu status mercadológico faz com que crianças e adultos transportem a realidade, para aquele mundo tão mirabolante da televisão.

Há uma questão muito preocupante que os pais sempre se perguntam, afinal quem domina a televisão? Este é um questionamento que sempre rodeiam as famílias, as programações (algumas), são inapropriadas para certas idades, e mesmo assim as crianças se veem expostas a todo tipo de imagens e vídeos.

Além de construir a democracia a televisão tem por obrigação oferecer programações diversificadas e complementares, estimulando o cognitivo de quem a

assiste, e isso é fato, muitas emissoras são abrangentes no campo da pesquisa oferecendo programas educativos e adequados.

Como forma de poder a televisão expõe programas que as emissoras querem mostrar e como forma de entretenimento deixa as programações mais lúdicas possíveis.

É urgente estabelecer um controle social dessa ferramenta, ainda mais da ascensão das classes emergentes em relação a aquisição da tv paga, tornou uma discussão para todas as famílias, não devemos deixar nossas crianças e jovens a mercê de programações que nem sempre as edificam e reproduzindo para a vida real as formas de falar, vestir e ser.

Internet

A internet foi desenvolvida nos tempos remotos da Guerra Fria com o nome de ArphaNet para manter a comunicação das bases militares dos Estados Unidos, mesmo que o Pentágono fosse riscado do mapa por um ataque nuclear.

Quando a ameaça da Guerra Fria passou, ArphaNet tornou-se tão inútil que os militares já não a consideravam tão importante para mantê-la sob a sua guarda. Foi assim permitido o acesso aos cientistas que, mais tarde, cederam a rede para as universidades as quais, sucessivamente, passaram-na para as universidades de outros países, permitindo que

pesquisadores domésticos a acessarem, até que mais de 5 milhões de pessoas já estavam conectadas com a rede e, para cada nascimento, mais 4 se conectavam com a imensa teia da comunicação mundial.

A história da Internet no Brasil começou só em 1991 com a RNP (Rede Nacional de Pesquisa), uma operação acadêmica subordinada ao MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia). Hoje a internet é conhecida e utilizada no mundo todo para diversos fins: Os principais usos da internet são comunicação (37%), lazer (30%), leitura (29%) e educação (28%). Conectividade significa acessar as TICs a partir de diferentes lugares.

A mobilidade espacial proporcionada por acessos remotos sem fio (celular, 3G, 4G WI FI) está na base da revolução recente nesta área. Convergência permite que acessemos diferentes serviços no limite de um mesmo dispositivo (device), tais como computador, celular, tablets, palm tops, console de videogames, etc. Se convergência significa unificar dispositivos de acesso, conectividade significa multiplicar lugares de acesso.

No total das despesas digitais houve um aumento de 22,98% no período 2003 a 2009. As despesas relacionadas aos serviços de internet e equipamentos de informática foram as que mais cresceram 319,69% e 73,23% respectivamente. Como podemos observar o uso da internet vem crescendo de maneira significativa nos últimos tempos, há pessoas

que afirmam não serem mais capazes de passar um dia sequer sem entrar na internet, e isso é facilmente detectado ao observarmos a maioria das pessoas nas ruas, que mesmo estando ali presentes parecem não estar pois estão navegando na internet .

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, Alessandra Carlos; Cavalcante, Andrea Pinheiro Paiva; Sampaio, Inês S. Vitorino; (org); mídia de chocolate; RJ; Editora E-Papers; 2000.

BARBOSA, Livia; A sociedade de consumo; RJ; Editora Zahar; 2010.

BELLONI, Maria Luiza; O que é mídia educação; 2ºed.;SP; Editora Autores Associados; 2005.

BORGONOV, Eduardo Castor; O livro das Revelações; 2ºed.; SP; Editora Alegro; 2000.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BUCKINGHAM, David; Crescer na era das mídias eletrônicas; SP; Editora Loyola; 2007.

CARDOSO, Gustavo; Midia na sociedade em rede; 1º ed.; RJ; Editora FGV; 2007.

CASTELLS, Manuel; A sociedade em rede; 10º ed.; SP; Editora Paz e Terra; 2007.

DALE, Edgar. Metodos de Enseñanza Audiovisual. México: Editorial Reverte Mexicana, 1966.

DOHERTY, William Junior; Carlson, Barbara Z. ; Família em primeiro lugar; 1ªed.; Editora Pensamento-Cultrix Ltda; SP; 2004.

FILHO, Laurindo Lalo Leal; A TV sobre controle; SP; Editora Summus, 2006.

GOULART, Jefferson O. (org); Midia e Democracia; SP; Editora Annablume; 2006.

<[HTTP://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848](http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848)> acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%ADdia/](http://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%ADdia/)>acesso em 28 de Novembro de 2013

<[HTTP://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influenciar](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influenciar)>acesso em 28 de Novembro de 2013

<[HTTP://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/aristoteles-e-o-papel-darazao-nada-esta-no-intelecto-antes-de-ter-passado-pelos-sentidos.html](http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/aristoteles-e-o-papel-darazao-nada-esta-no-intelecto-antes-de-ter-passado-pelos-sentidos.html)>acesso em 8 de Novembro de 2013

<[HTTP://midiasmariadaajuda.blogspot.com.br/](http://midiasmariadaajuda.blogspot.com.br/)>acesso em 27 de Novembro de 2013

<[HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/metodologia](http://pt.wikipedia.org/wiki/metodologia)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

<[HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/tecnologias](http://pt.wikipedia.org/wiki/tecnologias)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

<HTTP://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article>acesso em 29 de Novembro de 2013.

<HTTP://www.alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem05SS15pdf/Sm05SS15_06pdf>
acesso em 25 de Novembro de 2013.

<HTTP://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo2evol13-1.pdf>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<HTTP://www.cultura.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2011/07/antonio_albino_canelas_rubim.pdf>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<HTTP://www.dicionarioinformal.com.br/m%c3%addia/>acesso em 13 de Outubro de 2013.

<HTTP://www.domusterapia.com.br>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<HTTP://www.marilia.unesp.br/home/posgraduacao/cienciadainformacao/dissertações/jorenti_mjv_do_mar.pdf> acesso em 26 de Novembro de 2013.

<HTTP://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influencia>acesso em 13 de Outubro de 2013.

<HTTP://robertkozma.com/images/kozma_will_media_influence.pdf>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<HTTP://www.scielo.br/scielo.php>acesso em 29 de Novembro de 2013.

<[HTTP://scielo.br/scirlophp?ped=501001574200200005&scriptsci_arttext](http://scielo.br/scirlophp?ped=501001574200200005&scriptsci_arttext)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.tudosobremarketingdigital.wordpress.com/2010/02/](http://www.tudosobremarketingdigital.wordpress.com/2010/02/)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.uclm.es/profesorado/ricardo/definicionensnntt.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/definicionensnntt.html)>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdiae_educacao](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdiae_educacao)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.ufr.br](http://www.ufr.br)>acesso em 9 de Novembro de 2013.

<[HTTP://ww.ufsj.edu.br/a_midia_na_sala_de_aula](http://ww.ufsj.edu.br/a_midia_na_sala_de_aula)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

JOHNSON, Steve. Cultura da interface: como o computador transforma nossa

maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<[HTTP://jussara-bittencourt_de_s_revista_querubim.pdf](http://jussara-bittencourt_de_s_revista_querubim.pdf)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

KOZMA, R. (1991). Learning with media. Review of Educational Research, 61(2), 179-212.

MORIN, Edgard; Os 7 saberes necessários à educação do futuro; SP; 2010.

Oliveira, Maria Olívia de Matos;Pesce,Lucila (org);
Educação e Cultura Midiática; Salvador; INEB;2012.

SAAD, Beth; Estratégias 2.0 para a mídia digital; 2ºed;
SP; Editora Senac;2003.

SILVERSTONE, R. Por que estudar a mídia? São
Paulo: Loyola, 2005.

TORI, Romero; Educação sem distância; SP; editora
Senac; 2010.

O DESAFIO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Karina Delgado Ribeiro

Introdução

A urgência por soluções relacionadas ao meio ambiente pode causar confusões na formação de conceitos e conhecê-los é importante para a identificação de problemas e soluções. Para tanto, reconhecer a atitude da sociedade e a responsabilidade destas como resultantes de impactos e o dano que essas ações causam ao meio ambiente são de fundamental importância para a melhoria da qualidade de vida, portanto estes são importantes pressupostos teóricos desse trabalho.

O ensino da educação ambiental é um desafio para os educadores. Os autores

lidos para a execução deste trabalho concordam em dizer que existem muitos obstáculos para que a educação ambiental crítica seja compreendida e praticada nos espaços educativos, dificultando a execução das propostas feitas nos tratados internacionais.

É importante levar ao conhecimento da sociedade, um pouco da história da educação

Karina Delgado Ribeiro



ambiental, o seu início, o seu desenvolvimento e a sua evolução ao longo dos anos e em nível mundial. Esse desenvolvimento se deu juntamente aos acontecimentos da época e esse fato influenciou muito as opiniões sobre o assunto.

Visto que, o meio ambiente se encontra cada dia mais degradado pela sociedade contemporânea, o tema apresenta significativa relevância. Para que, as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, com clientela de diferentes idades, formem cidadãos conscientes do seu dever de participar ativamente na construção de um mundo melhor, com respeito ao planeta e as espécies que nele vivem. Dentre elas, a principal espécie, o ser humano.

Em suma, é necessário que se retome uma educação ambiental nas escolas, sendo essencial proporcionar, além da fundamentação teórica, uma discussão sobre os significados da educação ambiental em um contexto marcado por relações entre homens e meio ambiente que se caracterizam como insustentáveis.

A educação ambiental, é uma educação necessariamente interdisciplinar, ou seja, que envolve diferentes disciplinas e diferentes profissionais da educação. Professores de Artes, Matemática, Português, Ensino Religioso, podem e devem estar engajados na educação ambiental. Ronaldo Castro e Anna Maria Baeta ressaltam que:

A educação ambiental constitui uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar, em razão dos diversos fatores interligados e necessários ao diagnóstico e à intervenção que pressupõe. Historicamente, ela vem se impondo às preocupações de vários setores sociais como um campo conceitual, político e ético. (CASTRO & BAETA, 2005, p.99).

A educação ambiental é, portanto, um conjunto de ensinamentos, de planos, ações e práticas pedagógicas que envolvem diferentes fatores e setores sociais. É uma educação que envolve a política e a ética de diversos âmbitos de uma sociedade que degrada o meio ambiente todo o tempo e de várias formas.

Os autores ainda apontam que:

Ter a educação ambiental como objeto de reflexão, motivo para a participação em ações em diferentes instâncias sociais, exige a garantia de alguns pressupostos que vêm se concretizando ao longo e por meio de etapas não somente coletivas, como também individuais. (CASTRO & BAETA, 2005, p.99).

Dias (1998) atribui às décadas de 50 e 60 como impulsionadoras de avanços tecnológicos e, conseqüentemente, como iniciadoras de explorações e alterações no meio ambiente. Os malefícios que estas buscas causaram e causam no meio natural foram

nitidamente notados nos anos seguintes e uma preocupação foi dominando parte da sociedade que atribui importância aos recursos naturais mundiais.

Logicamente essa parte da sociedade não inclui os países mais desenvolvidos que são os maiores interessados nesses avanços e na incessante busca pelo acúmulo de capital.

Para Gadotti (2001), o capitalismo contribui muito mais para a capacidade do ser humano na destruição da humanidade do que para a busca pelo bem-estar e a prosperidade.

Ele declara que o consumismo decorrente do modo de produção capitalista é o principal responsável e gerador da degradação ambiental e da formação de divisões na sociedade, ou seja, a exclusão social que distancia cada vez mais pobres e ricos, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores de globalizados.

Jacobi (2003) também considera como um agravante para a degradação ambiental, o fato de a maior parte da população viver nas cidades, portanto, atribui à crescente urbanização, uma parcela de culpabilidade em relação a situação ambiental atual.

A educação ambiental tem o objetivo de envolver e conscientizar a sociedade de uma forma coletiva e individual, busca resgatar valores ambientais e difundir hábitos e princípios ambientais permanentes

que conduzem a reflexão acerca dos principais problemas de ordem ambiental.

Neste sentido, Anderson Polli e Tiago Signorini ensinam que:

A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura inculcar no educando uma consciência crítica sobre as problemáticas ambientais, compreendendo se a capacidade de captar a gênese, a evolução, e os processos de reversão de tais danos ao meio ambiente. (POLLI e SIGNORINI, 2012 p. 100).

Compreendendo o meio ambiente

A Revolução Industrial, sem dúvidas, contribuiu para essa aceleração no processo exploratório que, de local, passou a ser global. Essa Revolução, além de ser mais uma forma de danificar o meio ambiente devido à invenção e utilização de máquinas, colabora na formação de duas classes sociais: de empresários (donos das fábricas) e de operários (das máquinas dessas indústrias). Portanto também contribui para a exclusão social citada no parágrafo anterior, uma vez que é um modo de produção capitalista.

Na visão de Gadotti (2001), o cenário está montado: a globalização decorrente dos avanços tecnológicos e a regionalização dada pela formação de

blocos econômicos gerando um mundo fragmentado. Este mundo fragmentado dificulta e, porque não dizer, impossibilita a formação de uma cidadania planetária, da qual falaremos mais a seguir.

Neste contexto, Albert Schweitzer questionou as maneiras com que esses desenvolvimentos ocorriam expondo uma ética ambiental. Com seus trabalhos, ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1954, popularizando as questões éticas ambientais e atribuindo atenção ao assunto.

O filósofo, teólogo e médico Albert Schweitzer estabelecia uma relação de compaixão com os animais e todos os seres vivos, ele não se preocupava somente com as relações do homem com a sociedade, mas também com as suas atitudes para com todos os seres vivos (DIAS, 1998).

Neste viés, Enrique Leff, aponta que: A crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão. Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento -, e também para a educação. (LEFF, 2001, p. 217).

Ainda de acordo com o Enrique Leff, é possível refletir que “aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagem do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio.”

(LEFF, 2001, p. 217). Faz-se, portanto, indispensável focalizar não somente no meio, mas, no papel das instituições escolares e dos profissionais da área da educação, bem como de todos os envolvidos direta ou indiretamente nos diferentes processos de ensino / aprendizagem; em qual é o seria o papel da educação diante da problemática e da crise ambiental?

A preocupação da sociedade diante da situação gerou muitos movimentos ambientalistas, e algumas manifestações estudantis ocorreram na capital francesa no ano de 1968 em se expandiu para quase todos os continentes (DIAS, 1998). Foi neste panorama que a autora e jornalista Rachel Carson lançou seu livro *Primavera Silenciosa* que teve grande repercussão em 1962.

Segundo Dias (1998), esse livro registra a percepção e aborda a perda da qualidade de vida decorrente do uso inadequado dos recursos naturais que causam prejuízos ao ser humano. Esta obra foi, portanto, o passo inicial conquistado pelas pessoas que se encontravam revoltadas com a degradação e destruição do meio ambiente que são produzidos pela ganância e busca pela supremacia.

Cascino (2000) declara sobre essa obra, que esta resultou em muitos debates e discussões que atingiram os países industrializados, esses debates abordavam sobre a necessidade de alteração no quadro e na relação entre consumo, poluição e degradação dos padrões saudáveis de vida.

Desde então, já havia despertado uma percepção de necessidade de um modo de vida sustentável. Em 1972, especialistas de diversas áreas se mobilizaram e publicaram um relatório que previa as consequências do acelerado processo de crescimento da sociedade e um possível colapso.

Esse relatório ficou conhecido como “The Limits Of Growth”. Foi assim, com calorosos debates sobre a crise da época e futura da humanidade que fundaram o Clube de Roma em 1968. No ano seguinte, o tema ganhou a atenção dos famosos, e foi sendo difundido pelo mundo artístico em shows e, por consequência, a palavra meio ambiente obteve uma maior consideração devido a esse novo método de divulgação (DIAS, 1998).

Esses movimentos, cada vez mais frequentes e persistentes, estimularam os países a realizar conferências e a estipular tratados. Porém, em meados da década de 80, Guimarães (2000) menciona que a Educação Ambiental se referia, geralmente, a experiências e ações de grupos ecológicos.

Portanto, um assunto pouco, ou nada, explorado e investigado nas escolas e universidades. Mas, como já mencionado, alguns anos antes dessa década, foram desenvolvendo-se discussões em fóruns internacionais, principalmente, e a passos lentos no Brasil que foram esmiuçando o tema.

Dias (1998) concorda com essa maneira equivocada de denominar a educação ambiental e acrescenta que, apesar do desenvolvimento de instrumentos e recursos referentes à educação ambiental, a forte ligação deste tema com a ecologia existe e é realçada por muitos livros didáticos da época.

Os Estados Unidos foi a primeira nação que aprovou uma Lei sobre Educação Ambiental, em 1970 o país popularizou a expressão “environmental Education” (educação ambiental). Posteriormente essa expressão também foi utilizada pela Grã-Bretanha que, influenciada e apoiada por muitos políticos e cientistas publicaram um documento nomeado de “A Blue for Survival” (Um esquema para a sobrevivência).

Esse documento mencionava possibilidades de se obter um ambiente saudável no aspecto ecológico. No mesmo ano a Grã-Bretanha publica o “Bulletin of Environmental Education” que abordava o estudo do meio ambiente (e desta com a comunidade) dentro do contexto urbano (DIAS 1998).

Enfatizava-se, portanto, a busca pela sustentabilidade. Com a sustentabilidade em foco, é importante informar que esta não se restringe apenas aos interesses ecológicos e ambientais, ela necessita de uma inter-relação entre a justiça social, a qualidade de vida, o equilíbrio ambiental e a essencial ruptura com o atual padrão de desenvolvimento. A sustentabilidade tem por objetivo estimular as

responsabilidades éticas na sociedade (JACOBI, 2003).

Diante dos fatos, fez-se necessário direcionar uma atenção mais cautelosa para o assunto e, aos poucos, atitudes foram sendo tomadas por diversos países. Então foram realizadas reuniões, acordos, documentos e promessas, sendo uma delas a Conferência de Estocolmo.

A Conferência de Estocolmo registrou muitos acontecimentos importantes, procurava um consenso entre os 113 países participantes acerca de estabelecer uma visão global e decidir ações para a preservação e melhoria do meio que nos cerca, obteve como resultado a Declaração sobre o Ambiente Humano (UNESCO, 1972).

Além disso, gerou muitas controvérsias, pois o mundo encontrava-se em momentos de industrialização e essa era a prioridade de alguns países. Países em desenvolvimento e países industrializados criaram um verdadeiro embate de acusações.

É importante ressaltar que, a educação ambiental foi amparada pela lei em 27 de abril de 1999, a Lei Nº 9.795 - Lei da Educação Ambiental.

Art. 2º: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo

educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL. 1988).

De acordo com a lei, a educação ambiental é “um componente essencial e permanente da educação nacional”. Observa-se assim que, desde a educação infantil se faz necessário e indispensável que as instituições de ensino existentes em solo brasileiro viabilizem projetos interdisciplinares ambientais para o exercício pleno da cidadania e para a formação de sujeitos ecológicos.

Dias (1998) diz que os países em desenvolvimento acusavam os países industrializados de limitar o desenvolvimento industrial com o pretexto de gerar uma poluição desnecessária. Nesta Conferência, o Brasil apresentou uma postura de indiferença ao crescimento da poluição se essa trouxesse um aumento no Produto Nacional Bruto (PNB).

Referências bibliográficas

BAETA, Anna Maria. **Autonomia Intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania.** In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, .RS. (orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania, 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **LEI No 9.795**, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm
Acesso em: 05 JUL 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição [da] República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Política Nacional de Educacao Ambiental**. Lei 9795/99. Brasília, 1999.

CASCINO, F. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. In: Visitando interdisciplinarmente a história. São Paulo, SP: Ed. SENAC, 2000.

CURY, A. J. (2017). **Ansiedade: como enfrentar o mal do século**. Editora Saraiva.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental Princípios e Práticas**. In: Parte I Introdução à EA. São Paulo, SP: Ed. Gaia Ltda. 5ª edição, 1998.

FAGUNDES, Lena Marques, and Eloir Missio. **"Resíduos plásticos nos oceanos: ameaça à fauna marinha/Plastic residues in the oceans: threat to marine wildlife."** Brazilian Journal of Development 5.3. 2019.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável**. In: Torres, C.A. (org.). Paulo Freire y la agenda de la educación latino americana en el siglo XXI. Buenos Aires: Edições do CLACSO, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: no consenso um embate**. Campinas, SP. Ed. Papyrus, 2000.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 08 JUL 2019.

JACOBI, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n.118, 2003

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento dos conflitos socioambientais. In.: LOUREIRO, C. F. B. ;

LAYRARGUES, P. P. ; CASTRO, R. S. (Orgs.). Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**, São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

NETO, Adib Antonio. **As influências dos tratados internacionais ambientais celebrados pelo Brasil no ordenamento jurídico brasileiro**. Disponível em: http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20090330165212736 Acesso em: 03 JUL 2019.

NISHI, Marcos Hiroshi et al. **Influência dos créditos de carbono na viabilidade financeira de três projetos florestais**. Revista Árvore, Viçosa, v. 29, n. 2,

abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-67622005000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 JUL 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas do Brasil. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 03 JUL 2019.

Polli, A., & Signorini, T. (2012). **A inserção da educação ambiental na prática pedagógica**. 2012.

PRUDENTE, G. **O velho sonho de morar no paraíso**. Revista Problemas Brasileiros. n.377, set./out. 2006. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas_sesc/pb/artigo.cfm?Edicao_Id=255&breadcrumb=1&Artigo_ID=4006&IDCategoria=4424&reftype=1. Acesso em: 28 JUN 2019.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11 – 44.

Silva, A. B., & Marmontel, M. (2009). **Ingestão de lixo plástico como provável causa mortis de peixe-boi amazônico** (Trichechus inunguis Natterer, 1883). Scientific Magazine UAKARI, 5(1), 105-112.

STERLING, S. Education in change. In.: Education for sustainability. Londres, UK: Earthscan, 1996.

SOS Mata Atlântica. **SOS Mata Atlântica e INPE lançam novos dados do Atlas da Mata Atlântica.** Disponível em: <http://www.sosmatatlantica.org.br/>. Acesso em: 02 JUL 2019.

UNESCO. **Carta da Terra.** França, Paris, 2000.

_____. **Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental.** Sérvia, Belgrado, 1975.

_____. **Declaração de Estocolmo.** Suécia, Estocolmo, 1972.

_____. **Declaração de Thessaloniki.** Grécia, Thessaloniki, 1997.

_____. **Recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental.** República da Geórgia, Tbilisi, 1977.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Brasil, Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Tratado de Kyoto.** Japão, Kyoto, 1997.

CONGRUÊNCIAS SOBRE O CORPO NA PERFORMANCE ART E NA FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MERLEAU-PONTY

Karine Benediht de Oliveira Leão

A *Performance Art* é o campo artístico no qual o corpo é a principal ferramenta de expressão. O corpo está para o performer assim como a tela está para o pintor. Assim, pensando em uma forma de arte do corpo, percebemos que as obras produzidas pertencem ao aqui e agora. Não há futuro nem passado, não há material que a torne perpétua e, apesar de haver o registro, ela não pode ser vivenciada ou experimentada por quem não está no momento. São esses elementos que nos fazem conectar a linguagem da *Performance Art* com a fenomenologia de Merleau-Ponty.

O que é *Performance Art*?

A *Performance Art* surge como uma linguagem híbrida, que agrupa elementos do teatro, das artes visuais, da música e de tantas outras linguagens com o objetivo de retomar o ritual na Arte, levando-a para fora dos ambientes institucionalizados e tornando-a algo vivo, em movimento, parte da vida.

Segundo Renato Cohen, a *Performance Art* está ligada à *Live Art*, movimento maior e que engloba outras linguagens, entre elas a *Body Art* e o *Happening*. Cohen comenta (2013, p. 38):

A *live art* é um movimento de ruptura que visa dessacralizar a arte, tirando-a de sua função meramente estética, elitista. A ideia é de resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de “espaços mortos”, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição “viva”, modificadora.

Esse movimento é dialético, pois na medida em que, de um lado, se tira a arte de uma posição sacra, inatingível, vai se buscar, de outro, a ritualização dos atos comuns da vida: dormir, comer, movimentar-se, beber um copo de água (como numa *performance* de George Brecht do Fluxus) passam a ser encarados como atos rituais e artísticos.

Esses atos comuns, citados por Cohen, na *Live Art*, não são representados como no teatro. São reelaborados e repensados. Um performer, por exemplo, quando penteia seu cabelo ou toma um banho em público, não está somente representando tais ações. A partir do momento que tiramos essas ações cotidianas de seu lugar habitual, elas serão ressignificadas. Aquele que penteia seu cabelo todos os dias de forma automática passa a olhar de forma diferente para esta ação quando ela é feita em outro contexto, com outro discurso e com outro objetivo.

A *Live Art* tem início na modernidade, com nomes como John Cage e Merce Cunningham, que organizavam eventos de arte que uniam música, artes plásticas, poesia, dança e teatro. O nome “Happening” surge a partir de uma obra de Allan Kaprow, realizada em 1959, na Reuben Gallery, em Nova Iorque: *18 Happening in 6 Parts*. O convite para o evento traz o seguinte texto⁴:

Há três ambientes para esse trabalho, cada um diferente em tamanho e sensação. Os ambientes são quase transparentes. Não importa onde a pessoa esteja, ela estará sempre atenta ao que está acontecendo no outro ambiente. Um espaço tem luzes vermelhas e brancas alinhadas ao alto, como um estacionamento de carros usados parece à noite. O outro tem luzes azuis e brancas. O terceiro tem um globo azul pendurado no centro. Há duas colagens murais grandes, algumas luzes de Natal coloridas vistas por trás de uma parede e duas fileiras de holofotes. Cinco espelhos de aumento estão colocados ali. Em alguns momentos pode-se olhá-los. Cadeiras – entre setenta e cinco e cem – estão arrumadas por toda a parte onde os convidados deverão sentar-se. Os convidados trocarão de lugar de acordo com cartas numeradas. Cada convidado

⁴ Allan Kaprow e o nascimento do Happening – Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post.php?i=336>> Acesso em 07/09/2015.

sentará uma vez em cada espaço. Alguns convidados também atuarão. Slides serão mostrados. Sons gravados em fitas cassetes, produzidos eletronicamente, sairão de quatro caixas de som. Dali também poderão ser ouvida uma colagem de vozes. Haverá som produzido ao vivo. Palavras serão ditas. Ações humanas ocorrerão distintamente, de modo simples. Ainda, haverão atores não humanos. Eles serão um brinquedo dançante e duas construções sobre rodas. A mesma ação nunca acontecerá duas vezes. As ações não significarão nada claramente formulado até onde o artista tem conhecimento. Pretende-se, no entanto, que todo o trabalho seja íntimo, austero e de alguma maneira de curta duração. Estes dezoito happenings acontecerão nos dias 4, 6, 7, 8, 9 e 10 de outubro às 20h30. Quem simpatiza com a liberdade de expressão do artista, que gosta da experiência inerente às ideias avançadas, que admira o direito do artista – ou melhor, a obrigação – de apresentar sua visão irrestrita ao mundo tem a obrigação especial de gentilmente apoiar moral e financeiramente a vanguarda. Embora apoiado até o momento por válidas contribuições, o evento sofrerá um grande déficit a não ser que seja prontamente e generosamente apoiado por ? você. Somente a confiança do artista no seu apoio fez com que esse evento fosse

possível. Mande a sua contribuição – \$2 – \$5 – \$100 – imediatamente: é necessário. (Nenhuma contribuição será solicitada na performance). Admissão somente por reserva antecipada. Escreva: The Reuben Gallery, 61 4th Avenue, New York 3, Nova York; Telefone WA 9-8558. Hoje!

Allan Kaprow e John Cage uniram-se para formar o futuro Grupo Fluxus, grande nome na Live Art e inspiração para artistas e estudos até hoje.

Cohen comenta sobre o termo Happening (2013, p. 43):

“A tradução literal de *happening* é acontecimento, ocorrência, evento. Aplica-se essa designação a um espectro de manifestações que incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, *art-collage*, música, etc.”

Então, na década de 60, artistas surgem com o propósito de expressar-se de forma mais humanista, inserindo o público em sua arte ao vivo, utilizando experimentações cênicas. Entre eles, além dos já citados, estão Joseph Beuys, Wolf Vostell e Claes Oldenburg, sendo este o primeiro a utilizar o nome “performance” para designar sua obra.

Já a partir da década de 70, é inserido o elemento das artes plásticas mais significativo neste processo: a *action painting* de Jackson Pollock. Ela insere o movimento corporal do artista nas artes

plásticas e, como diz Cohen (2013, p. 44), “lança a ideia de que o artista deve ser o sujeito e objeto de sua obra”, arraigando um conceito cênico naquilo que não havia anteriormente.

Essa mescla entre as artes cênicas e as artes plásticas faz com que sejam aproveitadas características de cada uma dessas linguagens de forma única, como, por exemplo, a movimentação corporal do artista durante a execução da obra, a encenação sem tema dramatúrgico, entre outras, dando corpo a uma nova linguagem.

Com essa evidência ao corpo do artista, em seguida chega a *body art*, conforme descreve Santaella (2003, p. 261):

A body art é primariamente pessoal e privada. Seu conteúdo é autobiográfico e o corpo é usado como o corpo próprio de uma pessoa particular e não como uma entidade abstrata ou desempenhando um papel. O conteúdo dessas obras coincide com o ser físico do artista que é, ao mesmo tempo, sujeito e meio da expressão estética. Os artistas eles mesmos são objetos de arte. Mesmo nos trabalhos criados para existir apenas na forma de documentação fotográfica ou videográfica, o poder da fisicalidade e a diretividade psicológica do gesto transcendem sua representação imagética.

Então, a partir da década de 70, após a congruência entre as artes plásticas e as artes cênicas passar por todas essas transformações, experiências mais sofisticadas no que diz respeito ao signo passam a ser chamadas pelos norte-americanos de *Performance Art*.

A *Performance Art* enquanto linguagem é, então, reconhecida como libertadora devido à sua característica de experimentação. O artista não tem compromisso com o mercado ou com o público, nem ao menos deve suprir expectativas dentro de uma dramaturgia ou da utilização de ferramentas esperadas de um artista plástico. E esta experimentação inclui utilizar o público como parte da obra ou do processo, utilizar novas interfaces tecnológicas, dar vida à obra em lugares inóspitos ou não utilizar nada disso e ir completamente contra aquilo que se imagina característica da linguagem.

Cohen explica (2013, p. 45):

O trabalho do artista da *performance* é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema. Os praticantes da *performance*, numa linha direta com os artistas da contracultura, fazem parte de um último reduto que Susan Sontag chama de “heróis da vontade radical”, pessoas que não se submetem ao cinismo do sistema

e praticam, à custa de suas vidas pessoais, uma arte de transcendência.

Ao trilhar o caminho do princípio do prazer, a *performance* resgata as ideias de uma prática da arte pela arte. Ou seja, a arte não se submetendo a ditames externos: não se faz uma comédia de costumes ao gosto comercial, nem um texto ideológico que fomente a conscientização política, nem uma montagem dramatúrgica regionalista. A *performance* trabalha ritualmente as questões existenciais básicas utilizando, para isso, recursos que vão desde o Teatro da Crueldade até elaborados truques sígnicos.

Assim, ao compreendermos o caminho do surgimento de tal linguagem, podemos falar sobre seu principal componente: o corpo.

O corpo na *Performance Art*

A utilização corporal do artista na obra pode ser considerada um dos elementos cênicos da *Performance Art* e por este motivo muitos autores discorrem sobre o corpo do ator enquanto *performer*.

A *performance* tem característica cênica, mas é uma linguagem particular; desta forma, não se compromete com elementos puramente dramatúrgicos. Ela utiliza a cena, ela é cena, mas não é dramaturgia, não tem a intenção de contar uma história. A cena, então, torna-se um meio para a expressão da arte.

Sua estrutura, como citada anteriormente, aproxima-se da *collage* e distancia-se da forma aristotélica, com começo, meio e fim. A *performance* tem início e fim, mas entre estes dois pontos podem estar momentos que não são interligados de forma coerente, ou que pareçam uma narrativa. Em muitos casos, a obra é somente um recorte, um momento, que inicia sem introdução e finaliza sem clímax, sem preparar o público, quebrando expectativas.

A exemplo disso, está a *performance* “The House with the Ocean View”, de Marina Abramovic (2002). Na Sean Kelly Gallery, em Nova Iorque, foram instalados três cômodos suspensos, de frente para a rua, com objetos como cadeiras, chuveiro. A separação entre a artista e o público era feita por escadas nas quais os degraus eram compostos por facas afiadas. Marina passou doze dias vivendo nestes espaços, sem comida e em silêncio. O público, ao estar presente na galeria, não via uma história acontecendo, somente a artista vivendo sua vida da maneira que escolheu durante esses dias. Chegando ao fim, o ambiente foi desinstalado e a artista voltou para sua vida cotidiana fora da galeria. Não houve uma preparação para essa finalização, não houve um fato marcante que distinguiu o clímax, não houve narrativa. Houve a ritualização da vida cotidiana levada a um ambiente estranho.

Apesar de Marina desenvolver seu método⁵ ao longo de sua carreira, não há a preocupação com um treinamento profissional como o do ator. O desenvolvimento de um método é escolha do artista e suas características são completamente individuais.

Marina, apesar de não estar representando um personagem como faz o ator, estava representando algo através da *mise-en-scène*. Os elementos sógnicos estão presentes na ação em si, não na história ou no personagem, afinal não há dramaturgia. Por outro lado, não podemos dizer que a artista estava comportando-se como em sua vida cotidiana, afinal há uma intenção de expressar ou comunicar algo de forma simbólica. Cohen elucida (2013, p. 58):

O *performer* enquanto atua, se polariza entre os papéis de ator e a “máscara” da personagem. A questão é que o papel do ator também é uma máscara. E é importante clarificar-se essa noção; quando um *performer* está em cena, ele está compondo algo, ele está trabalhando sobre sua “máscara ritual”

⁵ O “Método Abramovic” foi apresentado ao público na exposição “Terra Comunal”, em São Paulo (2015). O público foi convidado a vivenciar sua metodologia criativa de forma simplificada no espaço expositivo do Sesc Pompéia e, conforme descreve seu site, “O Método Abramović é uma síntese de todo o conhecimento de Abramović sobre performance. Por meio do tempo e da dedicação, as práticas possibilitam experiências transformadoras. O público é levado a se aprofundar nessa experiência de troca de energia.” – Disponível em < <http://terracomunalsescsp.org.br/metodos-abramovic/a-proposta> > Acesso em 12/09/2015.

que é diferente de sua pessoa do dia-a-dia. Nesse sentido, não é lícito falar que o *performer* é aquele que “faz a si mesmo” em detrimento do representar a personagem. De fato, existe uma ruptura com a representação (...), mas este “fazer a si mesmo” poderia ser melhor conceituado por representar algo (a nível de simbolizar) em cima de si mesmo. Os americanos denominam esta auto-representação de *self as context*.

Sendo assim, o corpo enquanto meio de auto-representação, abre possibilidades para múltiplas significações. O *performer* enquanto simboliza algo em si mesmo torna aquilo parte de seu ritual, manipulando a realidade em si e no outro.

A manipulação da realidade pode ser transmitida através dessa característica mutante do corpo humano. Como objeto orgânico, o ritual pode demonstrar os elementos biológicos do corpo ou torná-lo mecânico, de acordo com aquilo que o artista pretende expressar.

Desta forma, os objetos inseridos na cena passam a fazer parte do ritual também, pois tornam-se parte do corpo criado no ritual da *performance*. Ou seja, o corpo performático não é somente aquele físico do artista, mas tudo que é utilizado na composição da cena.

Para elucidar esta fala, podemos discorrer sobre a utilização de roupas *versus* o nu. As roupas vestidas pelo artista no momento da *performance* podem não destacar significado algum, como em “Walking in an Exaggerated Manner Around the Perimeter of a Square”, de Bruce Naumann, na qual o artista veste calças escuras e camiseta branca, roupas neutras que talvez não nos transmitam sentimento algum de imediato; ou podem sim significar algo, como o feltro utilizado para cobrir-se por Joseph Beyus, em “I love America and America loves me”.

Do outro lado, há o nu, que não é imparcial, afinal a sociedade moderna aprendeu a cobrir-se e sentir vergonha do corpo exposto como ele é. O nu pode invocar a ancestralidade, o que ressalta o caráter ritual da *performance*. Marco Paulo Rolla, ao discorrer sobre o corpo na *performance*, diz sobre o nu (2012, p. 128): “O corpo da performance quer reestabelecer a conexão entre seu passado animal e o homem digital. Por isto, vai usar suas possibilidades de existir em extremos, nu ou com a casca.”

Também comenta (2012, p. 127):

Logo, ao contrário do que se pensa, tirar a roupa socialmente, como faz o *performer*, não é somente um ato libertário, ideia surgida na luta pela liberação sexual dos anos 1960. Ficar nu é entregar-se, ao crivo do olhar que julga, para uma tentativa de contato, pois, em pleno século XXI, ainda temos

muitos problemas em aceitar nosso corpo puro, se é que existe esta possibilidade de pureza. Mas ainda hoje, quando ele aparece, torna-se afrontoso.

Rolla cita o “olhar que julga” e, então, podemos voltar nossa visão aos que assistem a *performance*. O público também é parte importante na *Performance Art* e seu corpo também torna-se parte do ritual, mesmo que seja somente sentindo ou presenciando a obra performática. Podemos dizer que o corpo do público faz parte do corpo performático enquanto obra; corpo, este, que existe somente no momento presente. A junção de todos os elementos que formam a *performance* faz-se no momento. No momento seguinte, aquele corpo é outro e o que passou não pode ser vivido novamente. Cohen discorre (2013, p. 97):

Na *performance* há uma acentuação muito maior do instante presente, do momento da ação (o que acontece no tempo “real”). Isso cria a característica de *rito*, com o público não sendo mais só espectador, e sim, estando numa espécie de comunhão (e para isto acontecer não é absolutamente necessário suprimir a separação palco-plateia e a participação do mesmo, como nos espetáculos dos anos 60). A relação entre o espectador e o objeto artístico se desloca então de uma relação precipuamente estética para uma relação mítica, ritualística, onde há

um menor distanciamento psicológico entre o objeto e o espectador.

Sendo assim, além da característica ritualística da *performance*, percebemos que sua principal marca é sua existência efêmera. Cada ação, então cada signo, acontece e toma forma no agora; no momento seguinte terá outra forma e outra significação, e o passado e o futuro somente estão ali como signos que também compõem o corpo performático.

O corpo em Merleau-Ponty

Merleau-Ponty parte do princípio de que o mundo somente existe porque tenho um corpo. Ou seja, o mundo exterior existe a partir da minha percepção, que é elaborada intelectualmente através das sensações que o meu corpo experimenta. A realidade do corpo nos permite perceber o mundo e, este, por sua vez, só existe tal como é através da percepção do corpo. Merleau-Ponty esclarece (2011, p. 25): “Construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro.”

A partir da percepção, formamos uma interpretação do percebido. A compreensão total dele não ocorre, afinal o percebido não é ensimesmado, mas sim uma formação intelectual individual daquele que percebe.

O corpo humano, então, traz consigo essa característica de estesia, interpretando a experiência vivida em suas múltiplas significações. Merleau-Ponty discorre (2011, p. 81):

Ora, a percepção do corpo próprio e a percepção externa (...) oferecem-nos o exemplo de uma consciência que não possui a plena determinação de seus objetos, a de uma lógica vivida que não dá conta de si mesma, e a de uma significação imanente que não é para si clara e se conhece apenas pela experiência de certos signos naturais.

Estamos, então, a vida inteira percebendo e interpretando o mundo e os signos que ele contém, que também são criados por nós e pela nossa percepção. Ora, estamos diante de um oroboro⁶: percebo e sou percebido, crio e sou criado, significo e dou significação.

O corpo como meio de percepção e criação do mundo torna-se o principal elemento da vida humana e o intelecto faz parte de si, não o contrário, como supõem algumas correntes filosóficas.

Mas, apesar de perceber o mundo, este corpo não pode perceber a si mesmo, pode somente vivenciar a si mesmo (2011, p. 136):

⁶ Oroboro é a representação da cobra que morde a própria cauda, significando o universo sem começo e sem fim, podendo ser utilizado como metáfora para aquilo que tem início e fim em si mesmo.

Embora veja ou toque o mundo, meu corpo não pode no entanto ser visto ou tocado. O que o impede de ser alguma vez objeto, de estar alguma vez “completamente constituído”, é o fato de ele ser aquilo por que existem objetos. Ele não é nem tangível nem visível na medida em que é aquilo que vê e aquilo que toca. Portanto, o corpo não é qualquer um dos objetos exteriores, que apenas apresentaria esta particularidade de estar sempre aqui.

Sendo assim, posso somente ser percebido por outro que tenha um corpo como o meu, pois então torno-me um objeto externo. Eu, em relação a mim mesmo, não sou externo, sou meu próprio corpo. Ao tocar minhas próprias mãos, sinto partes do meu corpo juntas ao mesmo tempo; já quando toco a mão de outro, sinto o toque de minha mão sobre um objeto externo e posso percebê-lo e interpretá-lo: a mão é macia, é áspera, é quente, é fria, é uma mão.

Esta característica da percepção nos leva a um segundo pensamento sobre o corpo: sua temporalidade. A sensação e a percepção estão no presente. Pode-se, neste caso, argumentar sobre a memória, que permanece, ou a previsão, que pode existir. Em nenhum dos dois casos, a percepção ou a sensação estão acontecendo. A memória e a previsão guardam somente a interpretação, sendo a percepção completamente momentânea e efêmera. Merleau-Ponty explica (2011, p. 194):

Assim como está necessariamente “aqui”, o corpo existe necessariamente “agora”; ele nunca pode tornar-se “passado”, e se no estado de saúde não podemos conservar a recordação viva da doença, ou na idade adulta a recordação de nosso corpo quando éramos crianças, essas “lacunas da memória” apenas exprimem a estrutura temporal de nosso corpo.

E completa (2011, p. 194):

Cada momento do movimento abarca toda a sua extensão, e em particular o primeiro momento, a iniciação cinética, inaugura a ligação entre um aqui e um ali, entre um agora e um futuro, que os outros momentos se limitarão a desenvolver. Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca.

O corpo sendo, então, este formador temporal do mundo externo, percebemos que o movimento entre perceber e criar nunca cessa. Por outro lado, como o corpo faz parte do sujeito e este tem vontade própria, caso ele queira que este movimento de criação seja

finalizado, basta uma atitude para tal: fechar os olhos e concentrar-se somente em sua respiração faz com que o mundo externo desapareça e reste somente o corpo em si. Ao mesmo tempo, quando decide retomar esta relação, basta-lhe que abra os olhos: o mundo volta a ser criado e percebido. Assim, podemos concluir este pensamento com a seguinte fala de Merleau-Ponty (2011, p. 154):

O corpo é apenas um elemento no sistema do sujeito e de seu mundo, e a tarefa obtém dele os movimentos necessários por um tempo de atração à distância, assim como as forças fenomenais que operam em meu campo visual obtêm de mim, sem cálculo, as reações motoras que estabelecerão o melhor equilíbrio entre elas, ou assim como os usos de nosso círculo, a constelação de nossos ouvintes imediatamente obtêm de nós as falas, as atitudes, o tom que lhes convêm, não porque procuremos agradar ou disfarçar nossos pensamentos, mas porque literalmente somos aquilo que os outros pensam de nós e aquilo que nosso mundo é.

Congruências entre a *Performance Art* e o pensamento de Merleau-Ponty

Entre a *Performance Art* enquanto linguagem e a teoria fenomenológica de Merleau-Ponty, encontramos pontos de congruências. Vamos, então, discorrer sobre alguns deles.

De início, devemos falar sobre o elemento mais evidente nas duas teorias: o corpo. Sendo o corpo a ferramenta de expressão do *performer* e o mediador entre o sujeito e o mundo para Merleau-Ponty, podemos apontar palavras do filósofo que poderiam constar em tratados sobre *performance*.

Este corpo que forma o mundo através da percepção é o mesmo que dá forma à arte performática: corpo físico do sujeito que, ao perceber o mundo, cria; corpo físico do *performer* que, ao perceber a arte, cria.

O artista, na *performance*, é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de sua obra; da mesma forma, o ser no mundo é o sujeito e o objeto de seu mundo. Desta forma, aquele que não pode perceber a si mesmo no mundo, também não pode perceber a si mesmo na arte. O *performer* somente percebe e interpreta o corpo performático quando é espectador da obra; enquanto *performer* ator, ele pode somente vivenciar aquele corpo, perceber aquele mundo que está sendo criado a partir do seu movimento.

Podemos, então, pensar em dois níveis de percepção: aquele do *performer* e aquele do espectador. O espectador também tem sua percepção do mundo e da obra, também cria este mundo e esta obra; então, como parte do corpo performático, a obra é criada a partir da percepção do espectador e do *performer* em conjunto.

Tomemos como exemplo a *performance* “Rhythm 0”, de Marina Abramovic. A artista posiciona-se numa galeria, vestida, fisicamente íntegra, com 72 objetos a sua frente. Os objetos poderiam ser utilizados pelo público conforme desejassem. Próximo aos objetos, lia-se a seguinte instrução:

“There are 72 objects on the table that one can use on me as desired.

Performance

I am the object.”

During this period I take full responsibility.”⁷

Cada espectador, com sua percepção individual, interferiu de uma forma única, formando o todo desta obra. Aqueles que enxergaram a artista como objeto manipulável, utilizaram os objetos nela ou apenas interferiram em sua posição física. Aqueles que a enxergaram como objeto, mas reconheceram nela um ser humano como si mesmo, não a tocaram ou tentaram protegê-la. Houveram momentos em que Marina foi machucada, tiraram-lhe suas roupas, colaram coisas em seu corpo; a artista chorou,

Há 72 objetos sobre a mesa que podem ser usados em mim como desejarem.

Performance

Eu sou o objeto.

Durante este período, eu tenho total responsabilidade.

- Tradução livre

Texto original disponível no livro “Marina Abramovic: The artist is present”.

expressou emoções, mas permaneceu por seis horas consecutivas como objeto. Ela percebeu o corpo do outro e escolheu não interferir e não criar o mundo externo, como no exemplo daquele que fecha os olhos e foca-se em sua respiração. Ela permaneceu percebendo o que era externo, mas optou por não interferir, por continuar passiva. E o sujeito externo, que a percebeu, optou por interferir, criar esse mundo externo que era a artista e sua performance.

Outra forma de interpretar estes dois níveis de percepção dos sujeitos envolvidos na performance pode ser o seguinte: o *performer* percebe o mundo a sua volta e o expressa pelo seu corpo; já o espectador percebe a forma como o *performer* percebe o mundo, criando uma interpretação da interpretação. A *performance* torna-se, assim, a representação dentro da representação, uma espécie de metalinguagem.

Enquanto o sujeito perceber o exterior e criar signos, haverá o movimento de criação de mundo, e enquanto o *performer* e seu espectador perceber o exterior e criar signos, haverá o movimento de criação da arte.

Então, a partir da visão fenomenológica e da visão da linguagem da *Performance Art*, o corpo é o principal criador e a principal criatura existe no mundo perceptível, sendo sua materialidade superior ao seu fator intelectual ou ideal. O fato de que eu posso perceber e criar o mundo e a arte através dos meus

órgãos do sentido é maior que essa mesma criação de forma ideal, que não se torna matéria.

O segundo apontamento que podemos fazer em relação à congruência entre a *Performance Art* e o pensamento de Merleau-Ponty é a questão do corpo nu. Como vimos anteriormente, o nu na *performance* pode ser uma ferramenta de invocação da característica ritualística, mas traz uma grande discussão, afinal a sociedade moderna veste seu corpo com vergonha de mostra-lo como ele é. Merleau-Ponty discorre sobre essa questão (2011, p. 230):

Comumente o homem não mostra seu corpo e, quando o faz, é ora com temor, ora com a intenção de fascinar. Parece-lhe que o olhar estranho que percorre seu corpo rouba-o de si mesmo ou que, ao contrário, a exposição de seu corpo vai entregar-lhe o outro sem defesa, e agora é o outro que será reduzido à escravidão. Portanto, o pudor e o despudor têm lugar em uma dialética do eu e do outro que é a do senhor e do escravo: enquanto tenho um corpo, sob o olhar do outro posso ser reduzido a objeto e não contar mais para ele como pessoa, ou então, ao contrário, posso tornar-me seu senhor e por minha vez olhá-lo, mas esse domínio é um impasse, já que, no momento em que meu valor é reconhecido pelo desejo do outro, o outro não é mais a pessoa por quem eu desejava ser reconhecido, ele é um ser fascinado, sem liberdade, e

que a esse título não conta mais para mim. Dizer que tenho um corpo é então uma maneira de dizer que posso ser visto como um objeto e que procuro ser visto como sujeito, que o outro poder ser meu senhor ou meu escravo, de forma que o pudor e o despudor exprimem a dialética da pluralidade das consciências e que eles têm sim uma significação metafísica.

Desta forma, entendemos que o corpo nu, além do ritual, traz a característica de objeto. Aquele que me olha nu me olha como um objeto a ser analisado. Esta é uma visão interessante para a *performance*, já que o objetivo do *performer* é ritualizar e ressignificar o cotidiano e o próprio corpo. Ao abrir a possibilidade de ser observado enquanto objeto, como o fez Marina Abramovic, abre-se a possibilidade para uma nova percepção deste corpo pelo espectador e, talvez, pelo próprio *performer*. Quando o sujeito ressignifica o objeto, sendo este objeto um corpo, ele perceberá tal ressignificação e poderá interpretá-la de alguma forma.

Para concluirmos, podemos refletir sobre a seguinte fala de Merleau-Ponty (2011, p. 269):

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vive-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e,

reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade.

Tanto na fenomenologia pontiana, quanto na linguagem performática, o corpo é o único meio de interação com o exterior e a única forma e interagir com ele mesmo é vivendo-o, experimentando-o, percebendo-o enquanto ser no mundo e ser em si. O movimento de criação do mundo e de criação da arte só existe através dessa vivência e só pode ser notado através desse corpo.

Referências bibliográficas

BIENAL DE SÃO PAULO. “Allan Kaprow e o nascimento do Happening”. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post.php?i=336>> Acesso em 07/09/2015

BIESENBACH, Klaus. Marina Abramovic: The Artist is Present. Nova Iorque: The Modern Museum of Art, 2010.

COHEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaco de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ROLLA, Marco Paulo. O corpo da performance. Revista UFMG. Belo Horizonte, v.19, n.1 e 2, p.124-129, jan./dez. 2012.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SESC SP. “O Método”. Disponível em: <<http://terracomunal.sescsp.org.br/metodos-abramovic/a-proposta>> Acesso em 12/09/2015.

UMA DIFICULDADE CHAMADA DISLEXIA

Laudicéia Gonçalves de Lima

A dislexia ao contrário do que se pensa não é um resultado de uma mal alfabetização, de uma condição econômica baixa ou de uma baixa inteligência, muito pelo contrário, a pessoa com dislexia tem uma inteligência e pode ou não ser de classe alta ou baixa.

A Palavra Dislexia vem do grego dus que significa difícil mais lexis que significa palavra, que serve para qualificar o transtorno do aprendizado da leitura, escrita e soletração, esse distúrbio atinge entre 10 a 15% da população no mundo.

A dislexia deve ser avaliada e diagnosticada por uma equipe multidisciplinar que possam constatar o distúrbio, sendo que essa avaliação precisa possa dar condições para um acompanhamento adequado das dificuldades de cada um para que possa ser alcançado um bom resultado.

Sempre se faz necessário observar a conduta correta da escola. Por vezes não está ela agindo de tal forma. Deve-se revelar as crianças que a língua é histórica e que seu alfabeto tem uma origem grega tendo uma influência hebraica, tem marcas dos signos

egípcios, por exemplo, é de extrema importância para o conhecimento das letras para decodificação, primeira etapa da leitura proficiente. A história das letras do alfabeto deve fundamentar o ensino na fase Infantil, e Fundamental. Desta forma, tão logo responsáveis ou mestres notarão o modo que a criança escreve. E também que alguns erros podem advir de lateralidade.

Referimo-nos a uma pedagogia de ensinar coisas simples. Ensinar bem é ensinar com simplicidade, com objetividade. Contudo, a Linguística, se dá pela explicação e descrição claras dos fenômenos da linguagem. Cite-se como exemplo o, “p” e “b”, uma vez que são parecidos, porém, a grafia de um desce(p), e de outro, sobe(b). Subir e descer. Descer e subir. Espaço. Lateralidade. Fácil para os adultos. Difícil para as crianças. É uma letra que se parece com outra, mas, na escrita produz som distinto.

Os professores estudaram os fatos da língua. Aos nove anos de idade é possível que o educando não assimile tais informações linguísticas de forma eficiente. Às vezes pode haver uma deficiência de percepção espacial, de lateralidade. Pode ser, pois, uma deficiência cognitiva.

A língua materna deve ser utilizada como um instrumento de transmissão de conhecimento para a criança com dislexia, pois isso torna a linguagem mais fácil e traz o sucesso escolar.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem também como a disgrafia, dislexia entre outros problemas. .

A dislexia é um problema encontrado quando a criança não encontra um sentido diante de um texto ou quando uma criança não lê bem, já a disgrafia é quando a criança encontra dificuldades na ortografia ou na hora de escrever.

O que preocupa o país atualmente são esses distúrbios de letras, pois sabem que o progresso e o sucesso escolar dependem muito de uma boa aprendizagem e de uma boa leitura.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão. Cito, desta forma, meios básicos, e elevados da capacidade leitora.

“Os primeiros denominados de nível inferior”. tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos, funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz mister o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual.

Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fixamos nosso olhar à símbolos impressos ou em palavras e nas menores unidades contra-sativas num sistema de escrita.

Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas.

O que não está explícito no texto.

Sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profissionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profissionais como estes tornam-se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

A dislexia é uma síndrome que se detecta logo na infância e por isso o professor tem um papel muito importante nesta descoberta, pois está presente na fase de alfabetização da criança. Perceber alguma coisa errada com algum aluno é muito importante para não gerar um problema futuro.

Atualmente crianças chegam à escola para ler, mas o que os professores fazem é ensinar escrever para depois ler e por isso os disléxicos são afetados durante o processo de letramento, por não conseguirem compreender os significados das palavras não conseguindo acompanhar o andamento natural de sua classe.

Essa falta de acompanhamento desses alunos acaba gerando um desânimo diante de textos, fazendo com que demorem a escrever, copiem errado, pulem trechos, e tenham dificuldades e noções de tempo e espaço.

Apesar de alunos dislexos terem habilidades com a linguagem oral à escola acaba rejeitando e desvalorizando este dom diante da linguagem popular

e sendo assim esses alunos precisam de uma atenção diferenciada dos outros alunos, pois o papel do professor é se adaptar a realidade de seus alunos para que possa elaborar ensinamentos adequados a cada necessidade criando possibilidades para a construção do conhecimento.

Portanto, o professor é necessário para a concretização desse processo, pois seu papel é orientar e planejar atividades que levem as crianças a superarem suas dificuldades para que possam ser letradas.

Os dislexos por precisarem de uma atenção mais especial no processo de letramento devem ter seu potencial detectado pelo professor para ser bem explorado, onde o professor deve atender as necessidades desses alunos respeitando sempre suas limitações e para isso o professor precisa buscar informações e capacitar-se para que possa desenvolver atividades adequadas que atendam e estimulem as habilidades desses alunos dislexos ajudando assim na superação de suas dificuldades.

É necessário que o professor modifique a maneira de trabalhar suas aulas e também na maneira de aplicar suas atividades como:

- Ler todas as atividades em voz alta antes de iniciar para ver se todos conseguiram entender o que está sendo pedido;

- Utilizar dos recursos visuais e materiais de apoio em suas aulas para facilitar o entendimento;
- Aumentar o tempo para que os alunos façam as atividades, podendo assim os mesmos possam fazer algumas pausas;

A maneira que o professor for se adaptando a realidade dos alunos dislexos e for aceitando a convivência com as diferenças, os resultados em sala de aula serão melhores, pois sabemos que as crianças com dislexia também querem muito aprender a ler como seus colegas de classe.

O aluno com dislexia tem um rendimento mais lento que os outros e um ritmo diferenciado, por isso é necessário que o professor não o pressione, o mais importante é o professor estimular este aluno para que ele possa acreditar na sua própria capacidade.

A Importância da leitura

A falta da leitura na escola faz com que os alunos não façam uma leitura compreensiva na hora de prestar um concurso ou um vestibular, sua leitura torna-se superficial e fragmentada das questões lidas, e isso explica os inúmeros erros na escolha das questões ou alternativas corretas, tornando suas respostas dissociadas do contexto da questão e escolha de afirmações contraditórias e excludentes.

Os alunos escrevem somente o que a escola quer e ensina, não sabendo que o importante é que se tornem alunos críticos e argumentativos para que

possam estar preparados para entrar em uma sociedade difícil e competitiva no mercado de trabalho e na vida social. A partir de dados do Enem podemos ver o quanto nossa escola retrocede nos dias atuais tornando contrária as ideias de uma sociedade letrada.

Nossa sociedade atual exige na atualidade pessoas com conhecimentos diversificados com uma leitura compreensiva, informática entre outros conhecimentos, para tornar fundamental o desenvolvimento humano nos jovens.

Gostaríamos que o hábito da leitura fosse despertado nos alunos, para que algumas leituras não sejam feitas somente pelas imagens que alguns livros proporcionam ou pela apresentação que alguns trazem com capas e ilustrações chamativas.

Muitas vezes a crise da leitura retrata a crise que a escola e a sociedade econômica vêm sofrendo, crises estas que contêm a formação dos alunos. Diante disso é possível colocar em prática um trabalho que atingiu grande contingente de alunos da rede oficial de ensino, que seria conhecer mais profundamente a real realidade de alunos e professores de uma periferia e fazendo amadurecer uma proposta onde seja visada uma mobilização para a leitura e produção de textos atuais

Nos dias de hoje é muito falado sobre a importância da correção ao falar e escrever a nossa Língua Portuguesa. Se isso tem um papel educativo

mais geral, e assim não pode se deixar de pensar sobre como fica a variedade linguística em nosso país. Ao contrário do que se difundem, os linguistas têm claro que no Brasil existem muitas peculiaridades no fala e na forma de se expressar.

De um modo geral, as legítimas são aquelas oriundas das camadas de maior prestígio social e econômico, ainda que rompam com o modelo da gramática normativa.

O mesmo não acontece com as formas de expressão das camadas populares, sobretudo oriundas do interior. Esses conceitos precisam ser discutidos, uma vez que têm dificultado a participação de muitos alunos nas atividades escolares, no convívio social dentro e fora da escola, impedindo que muitos possam "assumir a palavra".

Com isso é necessário que se combata o papel da escolar em relação ao preconceito linguístico existente e que por muitas vezes levamos ao desprestígio da oralidade e impede que a leitura seja acessível ao aluno. Enfocaremos como a escola deve trabalhar com as variedades linguísticas e ajudar o desenvolvimento da leitura.

É imprescindível ao exercício docente consistente e consequente, como o que se busca objetivar na escola fundamental pública. É necessário que se faça pesquisas para que haja melhorias da

prática pedagógica. Este processo, no entanto está embutido, integrado na teoria.

Os professores para atingirem sucesso na aprendizagem devem refletir sobre o ensino e a sua prática pedagógica. Este enriquecimento do pensar, se dá também através de leitura.

Essa prática pedagógica dos docentes refere-se no pensar certo, envolvendo o dinamismo do pensar e fazer. Por isso, é fundamental que, na prática o educando comungue com o professor.

A partir da prática de motivação de pensar e repensar devemos desenvolver sua análise e percepção crítica, bem como fazer e, sobretudo, para o refazer. O objetivo é se construir conhecimento, para estimular a capacidade de se construir um entrelaçando entre o ler e o escrever a própria prática refletida.

O ler proporciona o aluno a fazer paralelos, argumentar. Está além da teoria. A partir do trabalho do educador é que se estabelecem as linhas seguintes deste trabalho. A pesquisa, e metodologia de trabalho. Podendo ainda afirmar a necessidade da reestruturação do trabalho dos docentes.

È preciso criar e incentivar estratégias para produção de conhecimento. Envolve, portanto, o interesse de ler (estudo e pesquisa) e de escrever como um processo de formação continuada para professores do Ensino Básico.

É de muita necessidade que a formação do professor seja adequada. Seja ele reflexivo, e possa assim lidar dentro de sua escola e com seus alunos.

É preciso criar, na licenciatura, uma idéia de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão. Cito, desta forma, meios básicos, e elevados da capacidade leitora.

“Os primeiros denominados de nível inferior”. tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos, funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz mister o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos

perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível.

Logo, esse entendimento, está atrelado a ideia de memorização. De longo prazo e a cognição.

É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual. Aprendemos a ler com o poder do olhar.

A inclusão dos alunos com dislexia

A Língua Portuguesa é uma disciplina que por lei é obrigatória em todos os níveis de ensino, ou seja, até o final do ensino médio essa obrigatoriedade é aplicada ao currículo escolar em todas as escolas, pois a língua portuguesa é a língua de nosso país, portanto todos devem ter acesso a mesma.

No ensino médio a língua portuguesa é considerada o principal acesso ao conhecimento e também ao exercício para a cidadania, portanto, as escolas tem a obrigação de preparar os alunos para a total comunicação e expressão verbal, levando os alunos ao acesso a novos meio de comunicação desenvolvendo a capacidade crítica para enfrentarem o mercado de trabalho.

Quando um aluno fracassa na escola como, por exemplo, na leitura ele também fracassará em outras disciplinas como na matemática, pois não será capaz de decifrar o que o exercício não podendo resolvê-lo.

O fracasso acaba por muitas vezes levando-o a marginalidade, devido que, aquele que não lê não se desenvolverá bem comprometendo assim sua personalidade.

Este aluno que não lê, usualmente é melancólico, agressivo e angustiado, potencialmente um delinquente.

A leitura é a superação da desigualdade social. A leitura leva as pessoas muito além dos vocábulos, pois com a leitura a pessoa é capaz de compreender, interpretar, descobrir, criar e, sobretudo desfrutar do reino do conhecimento. Mas, a família é de todo importante para isto ocorrer.

Ultimamente, os pais relatam que as escolas, públicas ou privadas, não justificam a tempo sobre as crianças que com problemas na leitura e também na escrita. Esses obstáculos são de todos- todas as classes sociais, europeus ou latinos, que estão nos bancos escolares.

As escolas precisam comunicar esse problema as pais para que seja tomada algumas providencias necessárias em tempo hábil, pois as escolas ainda não estão totalmente preparadas para trabalhar com os alunos especiais, sobretudo com os disléxicos.

Muitas famílias relatam as dificuldades de linguagem de seus filhos. Crianças dentre oito, ou nove anos que têm leitura e escrita ou ortografia defeituosas. Nesta fase adquirem e desenvolvem a linguagem.

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com

dificuldades de linguagem também como a disgrafia, dislexia entre outros problemas. .

A dislexia é um problema encontrado quando a criança não encontra um sentido diante de um texto ou quando uma criança não lê bem, já a disgrafia é quando a ortografia não se manifesta quando há dificuldade no plano da escrita ou do ato de escrever.

O que preocupa o país atualmente são esses distúrbios de letras, pois sabem que o progresso e o sucesso escolar dependem muito de uma boa aprendizagem e de uma boa leitura.

Mais uma vez, vale lembrar aos pais para que fiquem atentos aos seus filhos principalmente na idade entre oito ou nove anos, pois são nessas idades que se percebem os primeiros problemas no ciclo educacional, ou seja, os problemas de leitura e escrita devem ser observados principalmente nesta época para que possam ser corrigidos os problemas a tempo.

Nem sempre a troca de fonemas, poderá ser um problema neurolinguísticas, mas sabe-se que muitas deficiências estão enraizadas na própria pedagogia. Pois, apesar de todo mérito da profissão de educador, a maioria deles têm formação precária. Claro, a má instrução é involuntária.

Todavia, traz consequências sérias para a aprendizagem da leitura. Como exemplo pode citar uma instituição de ensino que adota o sistema de

ensino de cinco vogais. Este é precário para fundamentar bons leitores.

Decorrente desse sistema propicia-se uma dislexia pedagógica. Vogais são os sons da fala. Vogais não são letras.

Referências bibliográficas

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

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, corretiva. 3ª ed. Tradução de Ana Marlys. (1989). *Dislexia; manual de leitura* Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

COOTES, Claire e SIMSON, Sarah. O ensino da ortografia a crianças com dificuldades de aprendizagens específicas. In SNOWLING, Margaret e STACKHOUSE, Joy. (orgs.) *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.183-202.

DUBOIS, Jean et alii. (1993). *Dicionário de linguística*. SP: Cultrix.

4. ELLIS, Andrew W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2 ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

FULGENCIO, Lúcia, LIBERATO, Yara Goulart. Como facilitar a leitura. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção repensando a língua portuguesa)

GARCÍA, Jesus Nicasio. (1998). Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.

HOUT, Anne Van, SESTIENNE, Françoise. (2001). Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento. 2ª ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas.

JAMET, Eric. Leitura e aproveitamento escolar. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2000.

MARTINS, Vicente. (2002). Lingüística Aplicada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia. Porto Alegre: Artes Médicas.

RECURSOS LÚDICOS NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lívia Cabral Tozzetti

A importância das músicas na Educação Infantil

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem.

Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons.

O balbúcio e o ato de cantarolar dos bebês têm sido objetos de pesquisas que apresentam dados importantes sobre a complexidade das linhas melódicas cantaroladas até os dois anos de idade, aproximadamente. Procuram imitar o que ouvem e também inventam

linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interação com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais. (RCNI:1998)

A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranquilos ou agitados.

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, onomatopeias, etc., 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.

No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar que, nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinho, por exemplo. Interessam-se pelos modos de ação e

produção dos sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades — que são altura, duração, intensidade e timbre — e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (*altura*), tocando forte ou fraco (*intensidade*), produzindo sons curtos ou longos (*duração*), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida.

E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso (medida referencial de duração constante), a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso (a organização do pulso em tempos fortes e fracos) e assim vivenciam o ritmo livre.

Diferenças individuais e grupais acontecem, fazendo com que, aos três anos, por exemplo, integrantes de comunidades musicais ou crianças cujos pais toquem instrumentos possam apresentar um desenvolvimento e controle rítmico diferente das outras

crianças, demonstrando que o contato sistemático com a música amplia o conhecimento e as possibilidades de realização musicais.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros.

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical.

O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis, etc.

A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento. (RCNI:1998)

Aos poucos ocorre um maior domínio com relação à entoação melódica. Ainda que sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de

desenhos melódicos e de momentos significativos das canções, como refrão, onomatopeias, o "to-to" de "Atirei o pau no gato", etc.

A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um "arquivo" de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que inventa. Ela é um bom improvisador, "cantando histórias", misturando ideias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando, etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções.

Aos poucos, começa a cantar com maior precisão de entoação e a reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés, etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.

Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder reproduzir ou compor uma melodia, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras.

A audição pode detalhar mais, e o interesse por muitos e variados estilos tende a se ampliar. Se a produção musical veiculada pela mídia lhe interessa, também mostra-se receptiva a diferentes gêneros e estilos musicais, quando tem a possibilidade de conhecê-los. (RCNI:1998)

Portanto, com crianças de zero a três anos, o trabalho com Música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Com crianças de quatro a seis anos os objetivos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção

e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

Para os RCNI (1998), os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano e importante forma de conhecer e representar o mundo.

Assim, o fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas.

Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem.

As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação. (RCNI:1998)

A imitação é a base do trabalho de interpretação. Imitando sons vocais, corporais, ou produzidos por instrumentos musicais, as crianças preparam-se para interpretar quando, então, imitam expressivamente.

Já para as crianças de zero a três anos:

- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.
- Interpretação de músicas e canções diversas.
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

No primeiro ano de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas. O professor estará contribuindo para o desenvolvimento da

percepção e atenção dos bebês quando canta para eles; produz sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos, etc, ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés, etc.; embala-os e dança com eles. As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e devem se constituir em conteúdos de trabalho. Isso pode favorecer a interação e resposta dos bebês, seja por meio da imitação e criação vocal, do gesto corporal, ou da exploração sensório-motora de materiais sonoros, como objetos do cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores, etc. (RCNI:1998)

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.

O canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra melodia, ritmo e — frequentemente — harmonia, sendo

excelente meio para o desenvolvimento da audição. Quando cantam, as crianças imitam o que ouvem e assim desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhes permitirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem.

É importante apresentar às crianças canções do cancionero popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical.

O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal.

São importantes as situações nas quais se ofereçam instrumentos musicais e objetos sonoros para que as crianças possam explorá-los, imitar gestos motores que observam, percebendo as possibilidades sonoras resultantes.

Com crianças de quatro a seis anos segundo os RCNI(1998), as possibilidades de trabalho que já vinham sendo desenvolvidas com as crianças de zero a três anos.

Os conteúdos podem ser tratados em contextos que incluem a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical.

- Reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e "personaliza" cada som).
- Reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais.
- Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical.
- Repertório de canções para desenvolver memória musical.

O fazer musical portanto, requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas que devem estar presentes durante todo o processo educativo, em suas diferentes fases.

Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início.

Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica.

A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos. Importa que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças, tendo-se o cuidado fundamental de não tomá-los como fins em si mesmos.

Um trabalho com diferentes alturas, por exemplo, só se justifica se realizado num contexto musical que pode ser uma proposta de improvisação que valorize o contraste entre sons graves ou agudos ou de interpretação de canções que enfatizem o movimento sonoro, entre outras possibilidades. Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. A simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes, em situações

descontextualizadas do ponto de vista musical, pouco acrescenta à experiência das crianças. Exercícios com instruções, como, por exemplo, transformar-se em passarinhos ao ouvir sons agudos e em elefante em resposta aos sons graves ilustram o uso inadequado e sem sentido de conteúdos musicais. (RCNI:1998)

Em princípio, todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões assim como aqueles construídos pelas crianças. Podem ser trabalhadas algumas noções técnicas como meio de obter qualidade sonora, o que deve ser explorado no contato com qualquer fonte produtora de sons.

Assim, tocar um tambor de diferentes maneiras, por exemplo, variando força; modos de ação como tocar com diferentes baquetas, com as mãos, pontas dos dedos, etc., e, especialmente, experimentando e ouvindo seus resultados é um caminho importante para o desenvolvimento da técnica aliada à percepção da qualidade dos sons produzidos.

Deve-se promover o crescimento e a transformação do trabalho a partir do que as crianças podem realizar com os instrumentos. Numa atividade de imitação, por exemplo, ao perceber que o grupo ou uma criança não responde com precisão a um ritmo

realizado pelo professor, este deve guiar-se pela observação das crianças em vez de repetir e insistir exaustivamente sua proposta inicial.

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe.

Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento, etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar, etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros.

Os jogos de improvisação podem, também, ser realizados com materiais variados, como os instrumentos confeccionados pelas crianças, os materiais disponíveis que produzem sons, os sons do corpo, a voz, etc.

O professor poderá aproveitar situações de interesse do grupo, transformando-as em improvisações musicais. Poderá, por exemplo, explorar os timbres de elementos ligados a um projeto sobre o fundo do mar (a água do mar em seus diferentes momentos, os diversos peixes, as baleias, os tubarões, as tartarugas, etc.), lidando com a questão da organização do material sonoro no tempo e no espaço e permitindo que as crianças se aproximem do

conceito da forma (a estrutura que resulta do modo de organizar os materiais sonoros).

O professor pode estimular a criação de pequenas canções, em geral estruturadas, tendo por base a experiência musical que as crianças vêm acumulando.

O uso da música, canções e brincadeiras cantadas para o ensino de língua inglesa traz resultados muito positivos, tanto na memorização do vocabulário quanto em relação da pronúncia. De forma natural e significativa o léxico é acrescentado as crianças.

Segue abaixo quadro com algumas sugestões de músicas e brincadeiras cantadas que foram praticadas com sucesso no ensino de Língua Inglesa para crianças de 2 a 5 anos.

Quadro 2 – Músicas

Música	Objetivo	Vocabulário
Hello (Super Simple Songs)	Saber cumprimentar e expressar sentimentos; Refinar pronúncia através da música, explorar movimentos	Hello, how are you; I am good/great/wonderful/ tired/hungry/not good

<p>Walking in the jungle (Super Simple Songs)</p>	<p>Refinar pronúncia através da música, explorar movimentos.</p> <p>Saber reconhecer e falar nomes de animais</p>	<p>Frog, tiger, monkey, tucan.</p> <p>We are not afraid/Stop/Look</p>
<p>I see something blue/pink (Super Simple Songs)</p>	<p>Saber reconhecer e falar as cores.</p>	<p>Cores</p>
<p>Fruit Song (Walrus)</p>	<p>Saber reconhecer e falar os nomes das frutas</p>	<p>Frutas</p>
<p>Summer Song (Walrus)</p>	<p>Saber reconhecer e falar atividades de lazer no verão</p>	<p>Estrutura "I like... Surf/read/swim</p>
<p>Do you like broccoli? (Super</p>	<p>Saber utilizar e falar nomes de alimentos</p>	<p>Estrutura: Do you like? Yes I do / No, I don't + alimentos</p>

Simple Songs)		
Shape Songs (Super Simple Songs)	Saber reconhecer os formatos geométricos	Square, circle, rectangle etc
I am so happy (Walrus)	Estimular coordenação motora e concentração. Refinar pronúncia através das músicas cantadas.	Clap hands, jump, stomp feet.
Old McDonald (Super Simple Songs)	Reconhecer e falar os nomes de animais da fazenda e seus sons.	Animais de fazenda
I have a pet (Super Simple Songs)	Reconhecer e falar os nomes de animais domésticos e seus sons.	Animais domésticos

Fonte: o autor, 2018.

A importância das histórias na Educação Infantil

Na teoria de Abramovich (1995), o escutar histórias nos leva ao paralelo de nosso mundo real, onde enfrentamos conflitos e dificuldades, onde lutamos contra o mal e contra os vilões e estamos sempre em busca de um final feliz, por isso, o escutar histórias é tão significativo pois nos identificamos com elas através dos personagens de cada história, o que nos traz empatia e nos ajuda buscar nossos próprios caminhos e resolução de nossos problemas da vida real.

Os sentimentos e emoções que são despertados ao ouvir uma história, são muito valiosos para as crianças, pois estas aprendem através dos personagens a lidar com tais sentimentos: seja a tristeza, alegria, medo, angústias, esperança etc.

As narrações trazem conforto e segurança às crianças e elas percebem consciente ou inconscientemente que não são as únicas e terem sentimentos bons e ruins. A empatia que elas encontram com as narrações das histórias colaboram também a externar seus sentimentos e emoções e a desvendar situações e conflitos reais que as crianças possam estar enfrentando.

A leitura mediada pelo o professor é de grande valia na formação cognitiva dos alunos. Por meio das mediações de leitura, perguntas intrigantes, o

professor aguça o pensamento crítico e reflexivo deste aluno, fazendo-o inferir, analisar, julgar e expor suas opiniões e ações que teria diante do olhar de outros personagens. O aluno também entende que ele pode discordar do autor e que ele pode ter sua própria interpretação, capacitando assim o aluno a ter uma postura crítica ao que lhe é apresentado.

Neste mesmo sentido, Abramovich (1995) compreende 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 ideia. É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez”.

A leitura desenvolvida na tenra infância abre o caminho para uma futura criança que terá prazer na leitura e no ouvir histórias, além de se tornarem contadoras de suas próprias histórias.

Ainda que estas não compreendam, o ambiente em que elas estiverem inseridas as influenciarão e elas possuem a percepção se em suas casas os livros e a leitura são valorizados por sua família.

Conforme esclarece 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 ideia 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.

Da reunião de 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.

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).

A imaginação e fantasia são parte da infância, da mesma forma, as histórias inventadas são importantes. A criança sempre quer brincar e pensar além da sua vida cotidiana. Faz parte de ser criança, ter um amigo imaginário, imitar outras pessoas e animais como também atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a bichos e objetos.

Expor as crianças a ouvirem contos, histórias é suscitar sua criatividade e imaginário, é despertar a curiosidade em relação a tantas perguntas, e buscar muitas possibilidades para solucionar questões e

dúvidas da vida real – assim como os personagens fazem – a contação de história também é o caminhos para estimular e aflorar outras habilidades como o desenhar, o cantar ou tocar, o encenar para brincar... Afinal, tudo pode se criar de um texto, de acordo com Abramovich (1995).

É por meio das histórias que a criança se percebe, se encontra e interpreta sua vida.

Apesar de poucas famílias brasileiras possuírem o hábito de ler a uma criança, sabemos que esta sente-se aconchegada e cativada quando há esta oportunidade de participar de uma leitura em família. Ainda que esta criança adormeça no decorrer da leitura, ela levará para a vida este momento prazeroso e a tornará uma pessoa apreciadora da leitura e dos livros.

Portanto, cabe enfatizar que os livros devem fazer parte da vida das crianças de acordo com sua compreensão do mundo, ou seja, a exposição a uma leitura onde ela possa ativar seus conhecimentos prévios e acrescentar novos elementos e junção destes conhecimentos gera novas experiências que enriquecerão sua vida.

Os livros têm o potencial de ser um elemento que produz momentos prazeroso. Desde o bebê que brinca com seu livrinho de plástico na água no momento do banho até as crianças maiores que aguardam ansiosas pela a leitura antes de dormir é

notável o prazer e conforto que os livros são capazes de transmitir.

Se as famílias tivessem o conhecimento e a consciência dos benefícios da contação de histórias a suas crianças, teríamos hoje uma gama de adolescentes e adultos muito mais confiantes e saudáveis emocionalmente, pois a leitura contada por adultos, principalmente pelos pais, trazem cargas afetivas e emocionais positivas que serão levadas pela a criança por toda a sua vida.

O potencial da afetividade expressada pela a voz, o olhar, o afeto, carinho e aconchego é muito importante durante o crescimento da criança e a auxilia a lidar com seus medos, conflitos e dificuldades que a vida lhe expõe.

Enfatizamos que a magia e fantasia contida nas histórias afloram uma mente criativa e sadia, capaz de lidar e gerenciar seus conflitos com muito mais leveza e criatividade na resolução de problemas.

Afirma Abramovich (1995), que a leitura fornece a possibilidade de se enxergar o mundo e sua complexidade com mais amplitude. Saber compreender e interpretar a leitura de um texto são competências essenciais para a escola, professores e alunos, pois conduz o sujeito a conhecer a si mesmos e aos outros e emancipando-os a serem cidadãos reflexivos e autônomos.

Contar histórias é um dom, uma arte. Há pessoas que nasce com esta linda habilidade, mas isso não significa que outras não possa aprendê-la. Hoje em dia há diversos curso e recursos didáticos para aprender as habilidades e técnicas de contar histórias e assim formar novos contadores de fantasias e aventuras, capazes de levar nossas crianças para outros mundos com entusiasmo e alegria.

Os recursos e os métodos que são ofertados para desenvolver a habilidade de contar histórias são muito importantes para quem tem o interesse de se habilitar nesta área de conhecimento, mas se houver todos esses recursos e faltar afetividade e sensibilidade pessoal, certamente não transmitirá o encanto que há nas contações de história. Percebemos que é possível transmitir todo esse encantamento e emoção das histórias quando você acaba de contar e a criança pede “conta de novo”, “mais uma vez”. Isso prova o poder e relevância que uma história bem contada tem.

A contação de história humaniza, traz aconchego, segurança e conforto para os conflitos internos que a criança possa estar enfrentando. Em tempos de desumanidade e egoísmo, é necessário a reflexão sobre a função da narrativa, e poder que a contação de história para as crianças através da voz e da presença de um narrador/contador.

Para despertar a motivação e o interesse pela língua inglesa, a contação de história é um grande

aliado, além de permitir que as crianças desenvolvam suas habilidades de “listening” e compreensão de um novo idioma através das contações de histórias contextualizadas.

Segue abaixo quadro com algumas sugestões de histórias que foram praticadas com sucesso no ensino de Língua Inglesa para crianças de 2 a 5 anos.

Quadro 3 - Histórias

Histórias	Objetivo	Vocabulário
Little Red Riding Hood (Charles Perrault)	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos e trabalhar valores como o respeito aos mais velhos e a consequência de más escolhas.	Cores, comidas, sentimentos e nomes dos personagens.
The Three Little Pigs (David Wiesner)	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos e enfatizar a importância de fazer as coisas com excelência.	Cores, sentimentos, nomes dos personagens, animais de fazenda.
The Very Hungry	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos	Alimentos, frutas, números

Caterpillar (Eric Carle)	e a compreensão da história.	
The Gingerbread Man (Jan Brett)	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos e a compreensão da história.	Animais da fazenda, sentimentos
Brown bear (Eric Carle)	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos e a compreensão da história.	Animais e cores
Goldilocks and the three bears Robert Southey	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos e a compreensão da história.	
Inside this book live two crocodiles (Cláudia Souza)	Aguçar a compreensão auditiva dos alunos e trabalhar a questão de lidar com os nossos medos	Animais e sentimentos

Fonte: o autor,
2018.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1989.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

English Made in Brazil - <https://www.sk.com.br/sk-laxll.html>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FONTANA, Roseli, N.Cruz. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. **O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica**. In: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen. (Org.). Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.13-44.

GUEBERT, Mirian C. Castellain; TRAUTWEIN, Mariana Medeiros. **O ensino da língua estrangeira na educação infantil**. Educere. PUCPR, Curitiba, 2007

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. SP: Pioneira, 1993.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987. Krashen, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1988.

MIRANDA, Nilva Conceição. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. 2015. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Curitiba, 2015.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Só brincar? O papel de brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e**

desenvolvimento humano. Biblioteca Virtual da Antroposofia. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/musicaneur-ociencia-e-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é brinquedo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

SALOMÃO, C. A. R. **O Brincar e a Socialização da Criança.** In: MORAL, E. O. C.; VILHENA, S. P. A. T.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70. 1968.

WARPECHOWSKI, Danielson B. **“Aspectos Sobre a Aquisição da Linguagem: uma básica introdução”.** 1ª parte: aspectos neuropsicológicos. 5pp. Clinus Centro de Psicologia. Disponível em:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/parents-articles-how-young-children-learn-english-as-another-language-english.pdf> Acesso em 10 nov. 2019.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A SALA DE AULA – DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Lourdes de Assis de Carvalho Teixeira

Resumo

Esse artigo trabalha o TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO –chamado também de autismo, síndrome de Asperger, Síndrome de Heller e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, mesmo com muitos estudos recentes, ainda é uma incógnita para especialistas. A partir dos referenciais teóricos mencionados posteriormente, pontua-se que as crianças com esse transtorno tendem a ter comportamentos diferenciados, sentem dificuldade na comunicação, são resistentes ao contato físico e visual, a rotinas e às vezes se tornam agressivos, entre outros comportamentos. Diante destas características, para incluir a criança com TEA na sala de aula, tem sido discutida, estudada, pois há muitos desafios a serem superados e existem alguns métodos, técnicas que podem facilitar a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, transtornos de desenvolvimento, Inclusão.

Abstract

Lourdes de Assis de Carvalho Teixeira

This abstract is about AST - AUTISM SPECTRUM DISORDER – aims at what it was once called autism, Asperger's syndrome, childhood disintegrative disorder or Heller's syndrome, and invasive developmental disorder without other specification, Nowadays it is considered a disorder whose continuing origin being as an unknown for specialists. From these references are mentioned after, it is clear children with this disorder tend to have different behaviors, have problems in communication, they are resistant to physical and visual contact, routines and sometimes they become aggressive. Getting these characteristics, include the child with autism in the classroom, there are some methods, techniques that facilitate learning. It is necessary to recognize the characteristics of each child with ASD with specialists' help to promote the child's development and inclusion in education.

Keywords: Education, Developmental Disorders, Inclusion.

Introdução

Na minha vivência em sala de aula percebi a importância de estudar, diferenciar crianças consideradas de inclusão escolar seja por transtornos globais de desenvolvimento, com dificuldade de aprendizagem, seja por necessidades físicas, mas com o foco principal nas crianças com TEA, aprimorando a compreensão sobre quais características que uma criança com TEA apresenta e saber quais metodologias, técnicas ou práticas de ensino existem e

contribuem para que o aluno seja inserido e incluído como cidadão, garantindo os mesmos direitos de educação com qualidade, formando-o para uma vida adulta e independente. Apesar de ainda não ser um assunto acabado, o TEA tem apresentado muitas dúvidas, questionamentos que provocam sentimentos diversos nas pessoas que convivem com uma criança com TEA. O objetivo dessa pesquisa é apenas uma reflexão em conhecer e de maneira humanizada tentar intervir para que haja progressos e evoluções em uma criança com TEA, assim como as pessoas que a cercam.

Autismo: definição e origem

Usada pela primeira vez por Bleuler em 1911, a palavra autismo serve para designar a perda do contato com a realidade ou impossibilidade de comunicação. Em 1943, Kanner em seus estudos, sistematizou uma avaliação clínica em 11 crianças de 2 a 8 anos nos EUA, que apresentavam comportamentos diferenciados, isolados de psicose infantil e esquizofrenia. Após anos de estudos clínicos, em 1944 Asperger descreveu alguns casos iguais em crianças com inteligência normal. Kanner reformulou essas características dividindo em fases, passando por biológica a psicológica e genética. Alguns estudiosos acharam que o autismo era consequência de afecções cerebrais decorridas de infecções virais, acompanhadas de epilepsia, sendo mais frequente em meninos. Em 1981, Wing definiu como Espectro de

desordens autísticas, sugerindo uma graduação de Kanner e de Asperger. Desde então alguns nomes foram sugeridos como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Global do Desenvolvimento, entre outros.

Assim, duas questões tornaram-se fundamentais: a importância da detecção de sinais iniciais de problema de desenvolvimento em bebês que podem estar futuramente associados ao TEA e uma necessidade de intervenção e a necessidade do diagnóstico diferenciado com procedimentos e equipe multiprofissional responsável.

Segundo estudos, o primeiro estudo epidemiológico sobre o autismo foi realizado por Victor Lotter, em 1966 que já relatou uma grande prevalência de crianças com o transtorno, uma média de 4,5 em torno de 10 mil crianças. Em 2006, já existia 1 caso para 88 e em 2008 de 1 caso foi para 110, com diagnóstico a partir dos 4 anos de idade. As características são difíceis de serem identificadas em cada criança com TEA devido a sua particularidade. A Associação Brasileira de Autismo estima hoje em 2 milhões, um caso de TEA a cada 110 pessoas no Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, sem contar aqueles que não se adequam em sua forma típica devido a não aceitação de familiares, a não compreensão e intervenção precoce de alguns casos, entre outros fatores. É importante ressaltar e enfatizar que o TEA não está aumentando, se alastrando como uma doença contagiosa, mesmo porque não é, mas sim

que muitos casos estão sendo informados, estudados e confirmados para controle epidemiológico, de saúde pública.

Principais características

O Transtorno do Espectro Autista apresenta diferentes síndromes marcadas por inquietações, perturbações neurológicas com características fundamentais como dificuldade de comunicação por deficiência da linguagem e no uso da imaginação; dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo. Leva o nome de espectro porque são diferentes, de leve a grave. Quanto mais cedo diagnosticado, resultados são melhores no convívio social, porém ainda revela segredos a ciência por ser tão diferenciado. Aparentemente os sinais começam a ser vistos e presentes até os 3 anos de idade.

Algumas crianças com o transtorno apresentam problemas motores, sensoriais, na fala, rotina e emocional, também têm problemas com a alimentação, rejeição de alimentos, se isolam, não gostam de barulho, contato físico, não olham as pessoas nos olhos, parecem surdas, não reagem quando chamadas pelo nome, são inquietas entre outros movimentos que estão classificados abaixo como motores, sensoriais, emocionais, rotina, fala (linguagem):

Movimentos motores iguais e repetitivos – batidas de mãos, , correr de um lado para o outro, entre

outros movimentos; ações atípicas repetitivas – alinhar/empilhar brinquedos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muito deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um brinquedo; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas, entre outros); dissimetrias na motricidade, tais como: maior movimentação dos membros de um lado do corpo; dificuldades de rolamento na idade esperada; movimentos corporais em bloco e não suaves e distribuídos pelo eixo corporal; dificuldade, assimetria ou exagero em retornar os membros superiores à linha média; dificuldade de virar o pescoço e a cabeça na direção de quem chama a criança, cheirar, lamber objetos, sentir a textura demasiadamente, insistir em objetos com luzes que piscam, com barulhos repetidos, sentar sempre no mesmo local, beber algo no mesmo copo sempre, repetição do que acabaram de ouvir sem contextualização, chamado de ecolalia, repetir a fala do outro, perda da fala subitamente, dificuldade de olhar, de se aproximar afetivamente, extrema passividade corporal, desconforto, dificuldade de expressar vontades etc.

O diagnóstico de TEA é essencialmente clínico, com rastreamentos, com escalas, medidores, feito a partir das observações da criança, entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos específicos. Geralmente aparece por volta dos 30 meses de idade da criança. Os critérios usados para diagnosticar o TEA são descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico da

Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5. Em 1993 a Organização Mundial de Saúde publicou a Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10 e em 1995, o manual para diagnosticar o Autismo foi publicado, mas apenas para uma referência, pois o diagnóstico preciso somente o médico está autorizado, que deve conter pelo menos 8 das 16 características apresentadas, dentre elas podendo apresentar mais de um transtorno. Exemplo: uma criança pode ter TEA e a síndrome de Asperger, ou TEA e síndrome de Rett.

Quando falamos em CID, as classificações são diversas e nos cabe apenas o capítulo V que é dedicado aos transtornos mentais e comportamentais, com código (F00-F99), incluindo os transtornos do desenvolvimento psicológico e excluindo sintomas, sinais e outros achados clínicos e laboratoriais anormais não classificados em outra parte (R00-R99).

No agrupamento: Transtornos do desenvolvimento psicológico – os transtornos classificados em F80-F89 têm em comum. Este agrupamento contém as seguintes categorias:

- F80 – Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem; F81 – Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares; F82 – Transtorno específico do desenvolvimento motor;

- F83 – Transtornos específicos misto do desenvolvimento; F84 – Transtornos globais do desenvolvimento;
- F84.0 – Autismo infantil;
- F84.1 – Autismo atípico;
- F84.2 – Síndrome de Rett;
- F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância;
- F84.4 – Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;
- F84.5 – Síndrome de Asperger;
- F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento;
- F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento. F88 – Outros transtornos do desenvolvimento psicológico;
- F89 – Transtorno do desenvolvimento psicológico não especificado (CID10, 2010).

Inclusão da criança com TEA

O resultado dos estudos e conhecimento que se defende em uma escola regular é a autonomia, projetando a criança para o mundo adulto, independente, cheio de regras, vivendo em sociedade, adquirido pela aprendizagem por meio da comunicação, o que dificulta ao aluno com TEA, pelo

fato de muitos não se apropriarem da linguagem, seja ela qual for. E, geralmente, quando se inclui uma criança com TEA, na escola regular é esperado que ela apresente o mesmo desenvolvimento que as outras crianças consideradas “normais” tenha.

Antes de inserir a criança com TEA numa escola regular, é necessário que a escola esteja preparada para receber essa criança e é importante que todos os profissionais tenham conhecimento para ajudar essa criança e a família que a cerca. A primeira coisa a ser ensinada ao autista é a comunicação, para aqueles que já conseguem se comunicar sozinhos, o ideal é trabalhar a linguagem escrita, por exemplo, sempre em busca de evoluções.

Existem alguns métodos e técnicas que se pode trabalhar em sala de aula, que são específicos, desenvolvidos para crianças com transtornos como TEACCH - Tratamento e educação para crianças com autismo (TEA) e com distúrbios correlatos da comunicação, que tem por objetivo adequação ao mundo infantil e posteriormente ao adulto, levando em consideração todas suas diferenças, competências, sempre medido por avaliações, assistência para compreensão, resistência que a criança apresenta e colaboração dos pais, que também é criticado por muitos que “robotiza” as crianças.

Algumas técnicas que abordam a comunicação são através das imagens, influências visuais, organização espacial, fazendo com que estabeleça

uma linguagem verbal, gestual, trabalhando lateralidade, organização, suas habilidades que podem variar de acordo com cada criança, podendo criar rotinas, levando em consideração que cada criança é individual o que também dificulta o trabalho. Há resistência também de algumas crianças as mudanças, para isso o professor deve trabalhar com materiais diversificados e a cada mudança inserida, a criança deverá ser ensinada e preparada com cuidados para não sofrer.

Existe também o método ABA, que pretende ensinar habilidades as quais a criança não tem de forma agradável e identificar os estímulos através da repetição registradas para perceber a evolução deste aluno. O ensino dessas habilidades se constitui por etapas e quando necessário há uma intervenção para que o aluno não se torne dependente da aplicação. E quando a criança rejeita um método, é estudado outro tipo de método para que o aluno aceite, para que possa ser substituído. O importante é que ela aprenda da melhor maneira possível.

Há estudos que atualmente estão sendo desenvolvidos, em que LIBRAS, a linguagem brasileira de sinais tem sido usada como forma de comunicação, pois abrange sinais fáceis, gestuais e repetitivos.

Há também um método bem tradicional e conhecido de Montessori através da movimentação, linguagem, audição, humor, ritmo, alimentação e resposta familiar, mas que envolvem três tarefas de

professores que servem para auxiliar a criança a ter autonomia, em realizar atividades sozinhas, a segunda envolve condições para que a criança imite demonstrando seus interesses e a terceira é o professor sentar na mesma altura da criança, apenas a observando o processo de repetição e propor um material mais evoluído se necessário.

Estudos recentes mostraram que o método Shelbourne, desenvolvido por uma professora de Educação Física, acredita-se que através da dança a pessoa pode se relacionar com o mundo, levando o seu mundo interior para o mundo que a cerca, porém não são todos que conseguem se adaptar aos movimentos.

Em relação ao direito de todas as crianças, até mesmo das crianças com TEA, há no Estatuto da Criança e do Adolescente o direito de aprendizagem, referido no artigo 54, que garante o atendimento educacional especializado na rede regular do ensino. Sendo assim, toda criança tem direito sem exceção ter a educação de qualidade e com equidade. É comum as escolas públicas assumirem o título de escola inclusiva, mas muitas delas não têm estrutura para receber todas as especificações.

Com isso, muitas crianças estão na escola, são inseridas, mas não incluídas como deveriam. Além disso, as escolas que dispõem de uma educação especializada, em muitos casos, não atendem todas as

crianças em suas especificidades, pois o custo é muito alto para manter cada uma delas.

Recentemente, a Lei nº 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevendo o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e atendimento por profissionais capacitados a desenvolver atividades com vistas à inclusão. De acordo com este novo ordenamento, o aluno com autismo tem garantido o seu direito de estar na escola e ter atendimento por profissionais preparados como preconiza a legislação.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO é ainda muito desconhecido e há muito ainda a ser feito para aliviar as crianças bem como os adultos com TEA e suas famílias desse mundo estranho e solitário, porém o primeiro passo é a aceitação.

A inclusão da criança com TEA deverá começar com a aceitação e apoio dos pais, que muitas vezes demora a perceber e entender, sofrem ao saber sobre a situação da criança, acreditando até mesmo que são culpados por algo, passando pela intervenção precoce e a entrega da criança a um bom programa educacional irá melhorar muito os prognósticos para todos os tipos de autismo. Ao mesmo tempo em que antidepressivos e remédios contra hiperatividade ajudam com sucesso a controlar determinados

sintomas, a melhor forma de tratar o autismo é tentar integrar o paciente ao mundo.

Existe entre os profissionais que lidam com essa síndrome, uma tendência a afirmar que seu programa é o único que irá funcionar, porém, a dedicação e insistência dos pais em resgatar a solidão absoluta é fundamental, descobrir qual método irá funcionar as vezes entrar para o mundo dele, num exercício de paciência e se fazer notar, até que a criança o identifique e o perceba. Será um bom auxílio do programa de tratamento do TEA e resgatá-lo desse mundo solitário.

A medida que os pais e familiares lutam pelos direitos no sentido da inclusão de seus filhos com TEA, participem de terapias familiares, a tendência é de que uma maior aceitação ocorra por parte dos que rodeiam já que nossa sociedade é muito seletiva e insensível as diferenças; Contudo se as famílias se mobilizam em associações e falam abertamente do problema, a integração do autista a educação, a sociedade torna-se mais provável e o preconceito começa por diminuir nessa mesma sociedade que a cerca. Quanto mais se conhece sobre o assunto menor será o preconceito sobre ele.

É preciso descobrir o que desperta o interesse e a fantasia da criança, a fixação que pode ser o ponto de partida para a motivação de outros interesses, o que será útil na educação, estimulando os interesses, comunicação, aprendizagem e comportamento afetivo.

Estas fixações precisam ser canalizadas de forma positiva para que obtenha um resultado positivo.

Há cada vez mais indícios de que os animais de estimação podem ser de grande ajuda na terapia, não só para as crianças com TEA, mas também de pessoas idosas e efêmeras.

As técnicas de modificação do comportamento são outro método de trabalho que se pode usar, mas uma das dificuldades dessas técnicas é que em geral os que possuem a síndrome de TEA têm dificuldade em generalizar uma determinada manobra.

Conclusão

De acordo com o estudo realizado, é necessário perceber que qualquer profissional que venha a trabalhar com uma criança com TEA, precisa ter um prévio conhecimento das características que apresentam para que consigam conviver, entender, educar, auxiliar em momentos de surtos e realizar trocas de experiências em todas as idades, orientar sua família, até mesmo procurar pelos direitos que são garantidos por lei.

A família tem um papel fundamental e necessário para o desenvolvimento da criança com TEA, embora existam muitos estudos de caso em análise e inacabados, que não compreendem na sua essência sobre o TEA. O transtorno ainda é um assunto muito delicado e difícil de ser trabalhado na sociedade devido a preconceitos, falta de conhecimento, o que

dificulta desde aos familiares presentes em casa em terem uma aceitação e compreensão para que os ajudem nesse processo de desenvolvimento de seus filhos até os de fora. O autismo não tem cor, raça e nem mesmo classe social. Por muitas vezes achamos que aparecem casos somente em bairros periféricos, mas há muitos casos de crianças com TEA cujos pais escondem essa condição das demais pessoas, por vergonha, por receio dos preconceitos.

Para incluir uma criança com TEA na sala de aula é necessária a presença de um profissional capacitado e que tenha disposição em concentrar sua atenção prioritariamente nesse aluno junto com o professor regente de sala, organizando o espaço para facilitar sua compreensão e observando se o aluno está se desenvolvendo com determinada atividade ou se é necessário adotar outros métodos para o desenvolvimento do aluno. É preciso que o professor fique atento, identificando e trabalhando com as habilidades apresentadas pelo aluno para que seu progresso seja positivo.

As limitações apresentadas pela falta de conhecimento de profissionais não podem definir uma criança com TEA e a vivência social em diferentes ambientes, especialmente, o escolar que é de grande importância e que a escola deve cooperar para viabilização de caminhos e condições para o desenvolvimento e apropriação de conceitos, ainda não adquiridos por estes alunos.

Neste sentido, cabe pensar em todo o processo de inclusão de modo a fornecer meios para esses alunos, criando condições para que os estudantes com deficiências ou necessidades especiais possam se desenvolver e aprender de maneira justa equiparada com os demais pares.

Trazer o tema da inclusão da criança com TEA no campo da Educação Escolar acredito que na possibilidade de ensinar e aprender mesmo diante de tantos desafios que surgem ainda é delicado e muito complicado, mas novos questionamentos e novas reflexões surjam para a construção de caminhos mais humanizados na educação.

Referências bibliográficas

AMY, Marie Dominique; **Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica / Marie Dominique Amy**; tradução Sérgio Tolipan; prefácio à edição brasileira, Marta Midori Yoshijima. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicopedagógicas**. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]. 2006, vol.28, suppl.1, pp. s47-s53. Disponível em:

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cartilha: Direitos das pessoas com autismo, 2011**. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>

DI GIUSEPPE, Alessandro. **Direitos das pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)** (2013).

Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=10515

GRANDIN, Temple; **Uma menina estranha** / Temple Grandin, Margaret M. Scarlano; tradução Sérgio Flaksman. – São Paulo: Companhia de Letras, 1999.

LABOYER, Marion; **Autismo Infantil: Fatos e Modelos** / Marion Laboyer; tradução Rosana Guimarães Dalagalarrondo; revisão técnica Lambert Tsu. – Campinas, SP: Papirus. 1987.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia Prático** / Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 4Ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2004.

MESIBOV, Gary B. e SHEA, Victoria; **“A Cultura do Autismo: Do Entendimento Teórico a Prática Educacional”** Universidade da Carolina do Norte em Chapell Hill; revisado em 1996. Traduzido por Marialice de Castro Vatauvuk.

Mello, Ana Maria S. Ros de **Autismo: guia prático** / Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração : Marialice de Castro Vatauvuk. . 6.ed._São Paulo: AMA; Brasília : CORDE, 2007

SILVA, Lucimara Maia, **Família da pessoa portadora de síndrome do Autismo e Escola: Uma Pareceria Educacional? (Ótica das Famílias)**, Mestrado em Psicologia de Educação – PUC/SP – 1997.

SuperInteressante – Editora Abril Edição 228 –
Publicação 07/2009. Veja – Editora Abril Edição 1979 –
ano 39 – nº42 – 25 de outubro de 2009.

Cartilha do autismo. Disponível em:
[http://www.autismo.org.br/site/voce-e-a-
abra/downloads.html](http://www.autismo.org.br/site/voce-e-a-abra/downloads.html) - Acesso em: 01 de nov.2019.

Os desafios da escola pública parananense na
perspectiva do professor pde. Disponível em:
[file:///C:/Users/DARIOPCPS/Downloads/2016_artigo_
ped_unioeste_wivianebenini.pdf](file:///C:/Users/DARIOPCPS/Downloads/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf)- acesso em:01 de
nov.2019.

RESSIGNIFICANDO AS CULTURAS INFANTIS

Luciana de Fátima Nickel

Introdução

As crianças já nascem inseridas em uma determinada cultura na qual vão desenvolver competências pessoais e adquirir conhecimentos prévios e historicamente de um ou outro grupo social. Assim elas participam dessa recriação com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis.

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

A ESCUTA DE CRIANÇAS EM DIALOGOS COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

“Escuta, portanto, como metáfora para a abertura de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos.”

Ao considerar as vozes e perspectivas das crianças, compreende-se que o trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil, se concretiza enquanto um encontro entre as crianças e os adultos num movimento dialético onde uma parte vem das crianças e outra dos adultos. Nesse sentido, a relação entre os educadores (as) e as crianças é fundamental para a construção dos conhecimentos a respeito de si e do outro, favorece as relações afetivas, de proteção e bem-estar das crianças, contribuindo para a formação de autoestima e autoimagem positivas.

O jogo, as brincadeiras infantis, os conhecimentos do cotidiano, as práticas socioculturais, pressupõem um rico arcabouço de aprendizagens sociais que permitem as crianças tempos e espaços para ressignificação e construção das culturas infantis.

Destaca-se que considerar as falas e expressões das crianças e bebês, carregadas de indicações sobre como os mesmos pensam a escola da infância constituem-se em um valioso subsídio para a construção de espaços mais ricos e significativos

para eles, considerando seus interesses e necessidades. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil é pensada para e com as crianças e suas famílias.

AS POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO INFANTIL

Não por sem razão que Winnicott refere-se ao jogo como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver. *“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.”* (WINNICOTT, 1975, p.79). Na concepção winnicottiana, a base do viver criativamente, assim como sua origem, está no brincar. Daí sua importância para o desenvolvimento da criança e seu valor educativo. Nessa direção, o professor pode contribuir para a ampliação das experiências lúdicas das crianças, fornecendo-lhes materiais e ideias, mas sem exageros, uma vez que elas são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, o que lhes proporciona prazer.

Acrescenta Friedmann (1996: p 75) que “o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação”. Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, principalmente por pessoas que lidam com crianças da educação infantil. O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema

de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

É fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral.

O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando. Para o adulto o jogo constitui um “espelho”, uma fonte de dados para compreender melhor como se dá o desenvolvimento infantil. Daí sua importância.

E com base no Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil: *“A intervenção intencional*

baseada na observação das brincadeiras das crianças oferecendo-lhe material adequado, assim como espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais”. (1998 V1, p.29).

Mas para que isso ocorra o professor precisa ter sensibilidade ao intervir permitindo que as crianças possam elaborar através da brincadeira de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras. E o brincar é uma das atividades fundamentais da criança. Através da brincadeira ela fala, elabora seus sentidos, busca compreender o mundo.

A formação lúdica do educador, quando permeada pela intencionalidade, traz sabor nos fazeres e reconstrói permanentemente e dialeticamente o resgate do vivido, fazendo o movimento: reflexão da e na ação – análise da e na ação – reconstrução da ação, para permear as práticas de forma contextualizada com o tempo presente do aprendiz, trazendo para o aprendente o direito de viver uma escola lúdica, feliz e de qualidade.

AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

A educação infantil divide-se em várias etapas, de acordo com a faixa etária da criança. O lúdico é nosso companheiro diário, já que desse modo às crianças se conhecem e se expressam melhor, adquirindo conhecimentos, conhecendo limites de maneira agradável e saudável.

As atividades realizadas são proporcionadas de forma lúdica: jogos, brincadeiras, expressão corporal, que promovem o desenvolvimento motor e sócio afetivo das crianças. Enfatizamos os jogos desde a área do conhecimento lógico-matemático até na preservação na área de ciências.

O uso do lúdico na educação na educação infantil prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesse e esquemas de raciocínio próprio. E haveria outras coisas que as interessassem mais do que a brincadeira?

Assim, quando falamos em lúdico e no brincar não estamos falando em algo fútil e superficial, mas de uma ação que a criança faz de forma autônoma e espontânea, sem o domínio direcionador do adulto. Entendemos que utilizar metodologia lúdica, do tipo de jogos, histórias, dramatização e manifestações artísticas, atraia e motive a criança a participar. Esta participação espontânea faz com que ela se torne uma “pesquisadora” consciente do objeto de ensino, objeto que nós educadores colocamos ao seu alcance. Desta forma gerenciamos o aprendizado à medida que escolhemos o que colocamos à disposição desta pesquisa, o conteúdo que julgamos ser importante e estar no momento adequado para a criança aprender.

Visando à construção de uma Pedagogia para e com a Infância, que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, se estende até aos doze anos, permeando tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas.

Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, verter e subverter a ordem das coisas, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com olhos de criança.

RELAÇÃO ENTRE OS DIVERSOS ATORES ENVOLVIDOS

A premissa básica da intervenção pedagógica é a do Construtivismo: o ser humano (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento em interação com os objetos, as ideias e as pessoas. Outra premissa nos diz que é a qualidade da interação a que determina a qualidade dessa construção do conhecimento. E uma consequência dessas duas premissas é que os contextos da vida da criança e do adulto precisam ser adequados ao tipo de interação que propicia a construção do conhecimento.

Segundo BARBOSA & HORN (2008, p.26), a aprendizagem humana somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referências para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem.

Portanto, a concepção do processo de ensinar e aprender que se caracteriza na perspectiva crítica é a de que ensinar é uma ação baseada na mediação entre sujeitos ativos na apropriação dos conhecimentos, com base na autonomia e na emancipação dos sujeitos, numa perspectiva libertadora.

A introdução do lúdico na vida escolar do educando é uma maneira muito eficaz de perpassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, nossos conhecimentos e principalmente a forma de interagirmos.

No jogo partilhado com um ou mais indivíduos (outras crianças ou adultos), a criança se comunica verbalmente ou através de gestos. Essas interações sociais são fundamentais no jogo. É nas interações estabelecidas com outras pessoas que o jogo acontece e assume características únicas. Durante essas trocas, a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis, experimentar, se colocar no lugar do outro, realizar ações mais ou menos prazerosas e expressar-se.

A brincadeira não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. É uma atividade social aprendida através das interações humanas. É o adulto ou as crianças mais velhas que ensinam o bebê a brincar, interagindo e atribuindo significado aos objetos e às ações, introduzindo a criança no mundo da brincadeira, nessa perspectiva, os educadores e auxiliares cumprem um papel fundamental nas instituições quando interagem com as crianças através de ações lúdicas ou se comunicam através de uma linguagem simbólica, estando disponíveis para brincar.

Considerações finais

Percorrer trajetos e projetos na educação infantil permitiu-nos revisitar nossa prática pedagógica como alunas e como professoras, conciliando nossa vida pessoal e profissional, havendo a cumplicidade do que somos e do que fazemos.

Esta obra, portanto, tem a importante participação das crianças como atores principais... no qual valorizamos toda potencialidade dos jogos e brincadeiras para o processo de formação delas, que a todo momento criam formas para o brincar, como uma necessidade intrínseca e como uma manifestação de suas culturas.

O diálogo entre a teoria e prática permeia todo o texto e, nessa dimensão, foi de fundamental importância a parceria entre àqueles que organizam seu trabalho educativo em torno de projetos de trabalho.

O interesse em delinear alguns parâmetros para discutir uma prática lúdica, no âmbito do processo de construção do conhecimento, atendeu a preocupação de pensar o brincar enquanto principal meio pedagógico na educação infantil. Os conceitos, as percepções, os problemas, as regras, parecem não ganhar sentido quando estudados isoladamente, mas sim quando explorados a partir da trama de conexões que lhes dão significado na vida. Isto não significa desconsiderar a especificidade de cada área de conhecimento e, conseqüentemente, as metodologias

que diferentes áreas demandam. O que este trabalho buscou foi uma reflexão sobre uma situação educacional concreta, em que a busca de uma temática unificadora – e uma metodologia apoiada no fazer lúdico favorece o encontro significativo da criança com o conhecimento e a aprendizagem escolar.

A brincadeira torna-se elemento fundamental no processo educativo não só por abranger todas as competências e habilidades contempladas pela educação, mas por constituir, incrivelmente, como linguagem universal, compreendida por todas as pessoas em todos os lugares do mundo, de alguma forma, ou melhor, de maneiras diferentes e pessoais. O contato com as diversas experiências recreativas é de grande importância para o ser humano desde a infância. Através da produção infantil, compartilhamos a história universal, a cultura produzida pela humanidade através dos tempos.

A inserção do trabalho no contexto da pesquisa educacional e da prática enquanto adulto brincante, valorizou o estudo destas questões, assim como o aperfeiçoamento da prática enquanto educadora, já que se obteve importantes informações quanto o referencial teórico e prático de um campo de atuação – a ludicidade, que a cada dia ganha mais espaço, como um forte recurso pedagógico.

Sem compreender a criança, as suas especificidades e as atividades que a desafiam e a envolvem plenamente, fica muito difícil a realização de

um trabalho pedagógico que colabore decisivamente na ampliação da capacidade infantil de conhecer, expressar e comunicar. Percebemos que o educador deve estar presente no momento simbólico da criança, mas sem atropelar ou descaracterizar a atividade lúdica infantil. A sua disponibilidade, sugestões, análises e interferências adequadas orientam, motivam e colaboram para o avanço da criança nas suas propostas ou mesmo para a tomada de consciência das suas realizações. Juntos, crianças e educadores podem ampliar o domínio dos signos relacionados às múltiplas linguagens, tornando-as cada vez mais ferramentas ou instrumentos que promovem o desenvolvimento dos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, estético e ético.

As atividades lúdicas permitem uma leitura de mundo, um aprendizado significativo na quais as crianças se tornaram ativas, participativas, criando e recriando, se divertindo e construindo conhecimento. Oferecer condições para que a criança desenvolva seu olhar, de modo que ela possa se apropriar desde cedo da produção da cultura na qual está inserido, dando-lhe subsídios para analisar criticamente a realidade que o cerca, esse é um dos papéis da educação, buscando a formação de indivíduos participantes da sociedade e conscientes no seu exercício de cidadania.

Assim, a intervenção pedagógica é extremamente eficaz, pois o jogo, o brinquedo, a

brincadeira e as demais atividades lúdicas além de facilitar a expressão de pensamentos automáticos, estados emocionais, relações fisiológicas e comportamentais, diminuem a ansiedade, promovendo um relaxamento. Tais artifícios ajudam a organizar a cognição, bem como facilitar a verbalização.

O lúdico como recurso pedagógico auxilia na eliminação da pedagogia da exclusão, do insucesso, pois é um instrumento de prática do professor para vivenciar uma metodologia dinâmica, lúdica, reflexiva, analítica, sociointeracionista e interdisciplinar. Em suma, oferecem ao educador a oportunidade de coletar dados, tendo em vista verificar se o processo de aprendizagem atingiu os objetivos propostos e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino para que os educandos superem as dificuldades e progridam neste processo. Dessa forma as crianças poderão vislumbrar um espaço lúdico e de fantasia, no qual a brincadeira seja o maior e o principal motivo para que continuem na escola.

O domínio das múltiplas linguagens é um percurso bastante árduo e desafiador, até porque revela aos interessados algo novo, inusitado e, ainda, pouco explorado. A apropriação das diferentes linguagens ocorre por meio da pesquisa, da descoberta, da criação, da cooperação e do diálogo, da mediação e das trocas de experiências e vivências. Vale destacar uma importante pista: que cada professor dialogue consigo mesmo, buscando não só o

que lhe faz mais sentido, o que lhe é prioritário, o que não lhe pode faltar, mas procurando na sua prática possibilidades reais de superação. Para o professor utilizar o potencial educativo lúdico, ele necessita apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que o sensibilize e o instrumentalize para o emprego das diversas linguagens infantis na sua prática educativa. Por meio da linguagem lúdica, constituída por outras linguagens com elementos específicos, podemos despertar de modo bastante especial a consciência, a capacidade de aprender e a sensibilidade nos diversos modos de agir. Conclui-se, pois, que conhecer a criança, bem como a importância do brincar e do por que e para que a criança brinca é fundamental para ajudá-la em seu desenvolvimento, pois, é no brincar que a criança aprende modos de se comportar, de reagir, de expressar emoções, de se relacionar. Logo, brincando a criança está aprendendo a criticidade, preparando-se para o futuro.

Sabemos que o brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, mas nós precisávamos entender o papel desta prática em apoiar as crianças em situações de crise e o que de fato é feito pela sociedade, organizações sociais e governos nessas situações. Descobrimos que essa força coletiva para a promoção do brincar é fundamental para a efetivação do direito.

Referências bibliográficas

FANTIN, Mônica. **No mundo da Brincadeira: Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil.** Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. **Creche: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Rubens. **Conversas sobre a Educação.** São Paulo: Verus, 2003.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil** – Porto Alegre: Grupo A, 2008

BENJAMIN, Walter. Reflexões: **A criança o brinquedo a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, 1998. vol. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARLOT, Bernard. ***Da relação com o saber – elementos para uma teoria.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César e outros. ***Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.*** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEHEINZELIN, Monique. ***A fome com a vontade de comer: uma proposta Curricular de educação infantil,*** 1994.

DEHEINZELIN, Monique. ***Construtivismo: a poética das transformações.*** São Paulo: Ática, 1995.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. ***As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.*** Porto Alegre: Artmed, 1999

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. ***Psicogênese da língua escrita.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. ***Arte na escola: anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem.*** São Paulo. UNICSUL Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. ***O brincar na Educação Infantil – Observação, adequação e inclusão.*** São Paulo – 1.ed.:Moderna, 2012.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** SP: Ática, 1993.

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

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **O desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação.** 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LDB 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, J.C. **Brincando de Roda:** Rio de Janeiro: Agir, 1992.

OLIVEIRA, M.K. **Vygostky – Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico.** São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.** – 2 ed. – São Paulo: Ática, 2012

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão** – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2012

GOMES, Cleomar F. **Brinquedos e Brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da UFMT. Cuiabá 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 2000.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender** – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: ArtMed, 1998

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

WEFFORT, Madalena Freire, **Observação, Registro, Reflexão**. Série Seminários, Espaço Pedagógico. São Paulo. 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

A CRIANÇA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Luciana Moreira Suzuki

Introdução

A compreensão do processo de aprendizagem de uma criança tem sido o objetivo de muitas pesquisas ao longo do tempo. Quando uma nova teoria é proposta, acredita-se estar implícito que esta deve vir acompanhada de uma revisão teórica e metodológica por parte do educador, o que por consequência, levaria à transformação da prática do professor. No entanto, muitas vezes o entendimento do que se propõe se dá de forma superficial e como algo totalmente novo.

Todo o conhecimento teórico e didático adquirido ao longo do tempo, decorrente da produção científica, é descartado. Junta-se a esse fato, a tendência de deixar em segundo plano as contribuições de diversas áreas (como as da psicologia da aprendizagem, da psicologia cultural e das diferentes linguagens das ciências em geral), dificultando ainda mais o desenvolvimento de novas estratégias necessárias à aplicação das teorias apresentadas.

O resultado de tudo isto é um avanço teórico crescente que não é acompanhado pelas revisões na

prática pedagógica, capazes de programar os estudos realizados de maneira eficaz para o aprendizado das crianças.

Dessa maneira, será apresentado aqui os estudos de três teóricos que contribuíram para um melhor entendimento do sujeito. Primeiro Piaget com o processo de desenvolvimento do indivíduo. Segundo Vygotsky e a linguagem como instrumento de interação social e aprendizagem. Por último, Emília Ferreiro e o processo de aquisição da leitura e da escrita.

A teoria Piagetiana

Segunda a teoria piagetiana, a constante interação entre o indivíduo e o mundo exterior é o processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual do ser humano. A interação leva a uma oscilação contínua entre equilíbrio e desequilíbrio. Quando o equilíbrio se restabelece, tem-se uma adaptação.

A adaptação é, dessa forma, constituída por dois processos diferentes, porém indissociável: assimilação e acomodação. Desde o nascimento, o sujeito é estimulado pelo mundo extremo ao experimentar as mais diversas sensações – quente, frio, duro, mole, etc. O bebê, por exemplo, ao descobrir o próprio corpo, leva o pezinho à boca, mama no peito da mãe e manuseia objetos, adquirindo, assim, algumas estruturas do conhecimento.

Quando há a incorporação dos elementos do mundo às estruturas de conhecimentos pode-se dizer

que houve assimilação. No entanto, pode acontecer que alguns objetos não se encaixem nas estruturas cognitivas em desenvolvimento. Ele terá, então, que ajustar a ação do objeto sobre duas estruturas, modificando-as ou mesmo criando outras, até que aconteça a acomodação.

Esse processo acompanha o indivíduo durante o seu desenvolvimento.

Piaget identifica quatro períodos de desenvolvimento da criança. Esses períodos são os mesmos para todos os indivíduos e ocorrem sempre na mesma ordem. Entretanto, a idade cronológica que o indivíduo tem em um estágio ou em outro pode variar, de acordo com os estímulos que recebe.

O indivíduo pode passar mais ou menos tempo em um estágio de desenvolvimento dependendo das características biológicas (genética), e/ou culturais (ambientes) como os estímulos oferecidos dos pelos pais, pela escola e pelos espaços que frequenta.

Período sensório-motor (0-2 anos)

Nos dois primeiros anos de vida, as crianças passam por um grande processo de interação e de desenvolvimento biológico, psicológico, afetivo e cultural. Nesse período, elas começam a se constituir como seres dependentes, capazes de estabelecer diversas relações com as pessoas e de interagir de maneiras autônomas. Esse processo envolve, ao mesmo tempo, aspectos cognitivos, emocionais e

afetivos, que serão de grande importância para a construção da identidade de cada ser humano.

Do nascimento até cerca de oito meses de idade, o corpo da criança é muito frágil, limitado a poucos movimentos. Por isso, o bebê necessita ser estimulado, de modo que – enquanto não anda, não senta e não engatinha – vá descobrindo o seu corpo por meio dos toques realizados pelos adultos durante os cuidados com ele. Além disso, é importante também abraçar, beijar, embalar e cuidar com afeto nas brincadeiras. Dessa maneira, o bebê vai gradativamente conhecendo o seu corpo, as suas possibilidades, além de ir construindo sinapses em seu cérebro.

É muito valioso que o adulto converse, cante e apresente às crianças objetos e brinquedos coloridos (de preferência com cores bem marcantes) e que produzam sons (como chocalhos ou móveis suspensos, por exemplo).

Nesse estágio, o bebê diferencia o seu “eu” do mundo exterior. Através da experimentação é que ele vai construindo as noções de espaço, tempo, causa e objeto.

Período pré-operatório (2 a 7 anos)

Nessa fase, a criança já aprende a falar, podendo expressar seu pensamento através da linguagem verbal. Consegue ligar o signo ao símbolo (função semiótica), ou seja, vê um objeto, nomeia-o

mentalmente e, assim, se expressa e se faz entender. A criança começa com frases simples e, pouco a pouco, amplia seu vocabulário. Aos 3 anos, aproximadamente, uma criança fala e compreende com desenvoltura a sua língua.

Até os 2 anos (período sensório-motor), a criança ainda não consegue representar mentalmente os objetos ausentes. A passagem deste período para o operatório é marcada justamente pela representação mental desses objetos e de fatos ausentes de seu campo de visão (função simbólica ou semiótica). Essa é a qualidade que diferencia a inteligência do homem da inteligência animal.

Segundo Piaget, as primeiras imagens mentais aparecem a partir dos 2 anos, na imitação diferida. Enquanto na primeira a criança precisa ter o modelo presente para imitar, nesta segunda já imita na ausência do modelo. É nessa fase que começam as brincadeiras de faz de conta, em que a criança finge ser isto ou aquilo. É a chamada fase do jogo simbólico, com o qual ela procura satisfazer os próprios desejos, na busca do domínio das situações; tudo como ela quiser, na busca do seu prazer de descobrir o mundo, de se descobrir.

Através do jogo simbólico, a criança reviverá situações de alegria e de tristeza e as recriará de modo a superar seus conflitos. Assim, no faz de conta, a mãe brigará por que o “filhinho” não foi dormir cedo, as pedrinhas serão comidas gostosas (e não verduras,

por exemplo), a caixa será o carro que o pai não deixa dirigir, etc.

Outra característica importante desse período é o pensamento egocêntrico: a criança só pensa em termos de seu próprio ponto de vista, não sendo ainda capaz de colocar-se na perspectiva do outro. Surge nessa fase criança relacionar-se com a realidade de uma maneira diferente da qual se relacionava antes.

São muito importantes nesta fase os momentos de brincadeiras, de faz de conta e as histórias contadas e/ou representadas, que proporcionam excelentes ganhos na oralidade das crianças. Mais que isso, é fundamental e devem ser garantidas diariamente em suas rotinas, pois lhes asseguram melhor desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural.

Por outro lado, a criança começa a interagir com um número maior de pessoas e, utilizando do artifício da linguagem, passa a construir representações cada vez mais aprimoradas para atribuir significado à sua realidade. Dessa maneira, ocorrem também modificações nos seus aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos e culturais.

Período operatório-concreto (de 7 a 12 anos)

Nesse período, a realidade passa a ser mais estruturada pela razão do que pela assimilação egocêntrica. A criança passa a sentir necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações, substituindo

a tendência lúdica do pensamento – que confunde realidade e fantasia – por atitudes críticas.

O exercício das operações mentais é possível quando a criança começa a levar em conta os diversos fatores em jogo e a relacioná-los, demonstrando uma compreensão de causa e efeito, embora ainda baseada na realidade e na experiência, não racionando com base apenas hipotética.

A qualidade das operações lógicas implica a capacidade de descentralização da criança, tanto no plano cognitivo como no afetivo.

No plano cognitivo, torna-se capaz de compreender a reversibilidade, saber que a operação pode ser invertida, isto é, adquire noção de conservação ou invariância (os objetos continuam iguais a si mesmos, apesar das mudanças aparentes). A criança operatória dirá que a quantidade de fichas é a mesma independentemente de estarem juntas ou separadas.

O mesmo ocorre com a percepção, ou seja, dirá que as substâncias confiam as mesmas, pois se for invertida a operação, de volume, de massa e de peso, estas não se alterarão.

Esse tipo de raciocínio será feito pela criança quando o seu pensamento estiver consolidado numa estrutura lógica que Piaget chamou de agrupamento. O agrupamento supõe uma organização lógica entre os elementos e a relação de cada elemento com os outros

elementos observando-se, ainda que essas relações são irreversíveis.

A capacidade de organizar séries e classes pressupõe o agrupamento de soma de classe lógico, o que indica uma operação mental e não apenas comportamental. No plano afetivo, o grupo tem papel fundamental na descentralização e na conquista de um pensamento de relações.

A coordenação das ações motoras verbais e mentais depende das trocas entre os indivíduos. A criança torna-se capaz de relacionar as informações que recebe, tomando consciência de seu próprio pensamento e do pensamento das outras pessoas. No processo de interação grupal, a criança assimila o pensamento dos outros e corrige o seu próprio pensamento, tornando-o cada vez mais objetivo, mais lógico.

Em função desse intercâmbio social, o jogo simbólico que é individual e subjetivo, típico do período pré-operatório, passa a ser substituído pelos jogos construtivos e pelos jogos sociais baseados em regras.

Período operatório formal (a partir de 12 anos)

Nesse período, a criança passa a situar o real num conjunto de transformações possíveis. A capacidade de realizar coordenações baseando-se apenas em enunciados verbais, em conceitos ou proposições é de grande importância na ampliação dos poderes do pensamento. O pensamento operatório

formal permite combinar entre si objetos e fatores, ideais ou proposições e racionar sobre a realidade, considerando não apenas aspectos limitados e concretos, mas também todas as combinações possíveis. Trata-se, portanto, da capacidade de raciocínio dedutivo. O sujeito torna-se capaz de pensar no que é possível, no que é passado, no futuro, no hipotético. Consegue compreender e relacionar de modo lógico noções abstratas, como democracia, arte, justiça, teoria, etc., o que lhe permite apropriar-se de um amplo e infundável quadro de conhecimento. O pensamento operatório abstrato é flexível, capaz de construir sistemas teóricos, buscar verdades mais gerais e possíveis.

A teoria histórico-social de Vygotsky

Uma grande contribuição para os estudos sobre a aquisição do conhecimento veio de Vygotsky, que mostra a importância da interação social na aprendizagem e, nesse processo de interação, a importância da linguagem.

As funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiras no âmbito social e só depois no individual: primeiro entre as pessoas e depois no interior da criança, ou seja, na própria internalização das atividades sociais que caracterizam a psicologia humana. Assim, o aprendizado da criança começa muito antes de ela ir à escola.

Para Vygotsky, as experiências reais promovem o desenvolvimento e tudo o que a criança é capaz de fazer por si mesma representa seu nível de desenvolvimento real. Para esse pesquisador, o nível de desenvolvimento posterior chama-se potencial e é representado por tudo o que a criança consegue fazer com ajuda. A distância entre um nível e outro – potencial e real – é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal e é de grande importância para o professor detectar o nível de cada aluno, a fim de propor atividade e desafios que promovam a passagem de um nível a outro.

A Zona Desenvolvimento Proximal não é igual para todos, e o nível potencial está sempre à frente do real. Embora Vygotsky não negue a importância dos fatores afetivos para a aprendizagem, não há em seus trabalhos um destaque maior para essa questão. Não há como ignorar que a criança é um sujeito que deseja, necessita, sonha e ama.

Assim como Piaget, Vygotsky dá grande importância ao organismo ativo, mas ele ressalta, sobretudo, o papel do contexto cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Esse é talvez o aspecto que mais o distingue do construtivismo piagetiano.

A teoria socioconstrutivista de Emilia Ferreiro

Segundo os estudos de psicogênese da língua escrita realizados por Ferreiro e Ana Teberosky, a

criança passa por diferentes níveis de evolução conceitual na construção do seu processo de leitura e escrita.

A criança, nesse processo, formula por si mesma algumas normas ou regras sobre o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que também constrói um código de sinais. Quanto maior for a sua interação com os modelos convencionais de escrita, maior será também a influência destes modelos em seu processo de construção do conhecimento. Ao imitar e ao recriar os modelos de texto com os quais vai interagindo, a criança incorpora novas experiências e descobertas a seus conceitos iniciais.

A evolução desse processo se dá a partir da superação das hipóteses formuladas desde o primeiro nível até se tornar alfabética. Essa superação ocorre na medida em que a criança tem oportunidade, estímulo e motivação para vivenciar atos de leitura. Ela pode, assim, comparar e confrontar cada vez mais seus conceitos, suas ideias ou hipóteses com as situações convencionais de leitura e escrita que o adulto lhe oferece como modelo.

Entretanto, é preciso sempre considerar que essa construção não é linearmente sequencial e acumulativa. Não é simples soma de conceitos ou de aprendizagens, vencimento de um nível nem sempre ocorre pela imediata superação de outro. Um aluno pode, por exemplo, em uma mesma época, ter

desempenhos diferentes na produção de um texto e na escrita de palavras.

Trata-se, pois, de um processo no qual a criança enfrenta contradições entre o que se pensa e percebe e os textos convencionais. Essas contradições dão origem aos chamados conflitos cognitivos que desequilibram a organização mental da criança, isto é, são criadas dúvidas ou incertezas quanto à validade de seus conceitos iniciais.

Para superar esses conflitos, a criança precisa ir reformulando ou substituindo suas hipóteses até conseguir estabelecer uma vinculação entre a escrita e a fala. Perceber que a escrita representa a fala.

Contribuíram para essa maneira de entender o processo de alfabetização as teorias de Piaget e Vygotsky. Sendo a escrita um objeto sociocultural, a interação do aluno com o texto está fortemente condicionada aos estímulos do ambiente e às oportunidades de vivenciar situações reais e concretas de leitura e escrita.

Desde muito cedo, as crianças já convivem com a língua escrita em seu dia a dia. Essa convivência faz com que elas elaborem estratégias de compreensão e apropriação do sistema de escrita. Se entendermos que a escrita é apenas a transcrição de sons em letras, a aprendizagem da escrita passa a ser considerada como a aquisição de uma técnica. Por outro lado, se entendermos que a escrita é um sistema de

representação da língua, sua aprendizagem se voltará para um conhecimento novo.

Para ajudar a entender melhor o processo de construção da leitura e da escrita, vamos buscar embasamento teórico em Ferreiro.

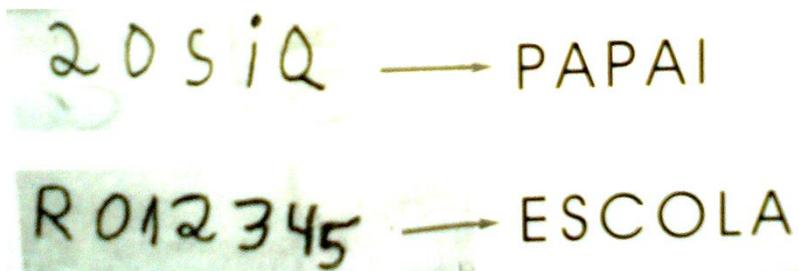
Segundo a autora, a evolução da escrita passa por algumas etapas nas quais a criança repete, em sua história particular, a história da escrita. Mas é necessário ressaltar que tal evolução não ocorre da mesma forma para todas as crianças, pois cada uma tem seu próprio ritmo próprio. Passamos a descrever, a seguir, as etapas de construção da escrita com suas características básicas.

Nível pré-silábico

Caminhando para a representação da língua, a criança percebe que, além do desenho, existe outra forma de representá-la e passa a utilizar marcas, como garatujas, números ou até letras.

Veja o Exemplo na Figura 1 abaixo.

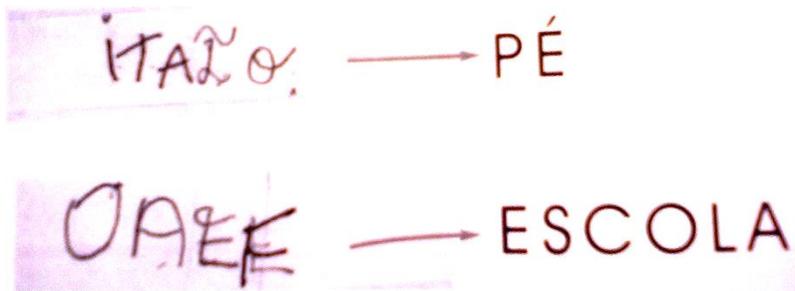




Nos primeiros momentos dessa produção “escrita” quando já existe o interesse de representar com a escrita, isto é, quando já diferencia desenho de escrita, a criança ainda não tenta representar a palavra e sim o objeto. Se mostrarmos a uma criança uma garrafa e solicitarmos que ela escreva o nome do objeto, ela fará a representação imaginando que está representando a garrafa (objeto) e não a palavra garrafa.

Nessa fase, denominada nível pré-silábico, a criança acredita que existem umas figuras para serem lidas e outras que não servem para ler, ou seja, pensa que os desenhos não servem para serem lidos e que as letras e números – que ainda não são diferenciados – servem para leitura.

Para a leitura, que nesse momento é global, e também para a escrita, a criança usa critérios quantitativos e qualitativos. O primeiro se refere, principalmente, à quantidade de letras. Para obter escritas: mínimo de três letras e máximo de sete, como mostra a Figura 2 abaixo.



O segundo tipo de critério faz com que a criança utilize as mesmas marcas ou letras para representar as coisas diferentes, apenas variando a posição das letras.

Nessa fase, as crianças acham que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com o seu tamanho ou idade, isso é denominado realismo nominal. Ao escrever borboleta, por exemplo, usarão poucas letras, devido ao tamanho do animal.



Nível silábico

Nessa fase, a escrita não representa mais o objeto, e sim a letra, e a criança começa a perceber que os segmentos da escrita podem representar os sons da fala. A partir daí, formula a hipótese de que cada letra vale por uma sílaba. Uma criança chamada

Bernardo escreveu, por exemplo, OEEA para representar a palavra Borboleta porque essas letras aparecem no seu nome, como mostra na figura 3 abaixo.



Num grau de evolução maior, as crianças já empregam em suas grafias consoantes ou vogais como marcos silábicos e com o seu valor convencional.

Para escrever gato ou pato, por exemplo, utilizam as mesmas vogais AO. Isso gera um conflito nas crianças que até então, acreditavam que para escrever palavras diferentes era necessário utilizar letras diferentes. Veja figura 4 abaixo.



Outra contradição diz respeito às palavras monossílabas. Pela hipótese silábica, elas deveriam ser escritas com apenas uma letra. Em contrapartida, pela hipótese anterior (pré-silábica) uma palavra não poderia ter menos que três letras. Quando a criança está na transição entre as hipóteses pré-silábicas e silábicas e quer escrever, por exemplo, a palavra pé, normalmente usa apenas letra E, mas, por supor que

não pode escrever palavras com menos de três letras, acrescenta outras, escrevendo pé. Para representar isso observe na figura 5 abaixo.

The image shows the handwritten letters 'EBN' in a brown, slightly shaky font. To the right of 'EBN' is a horizontal arrow pointing to the right. At the end of the arrow is the word 'PÉ', also written in the same brown, shaky font. This visualizes the concept of a child adding letters to a word to represent it.

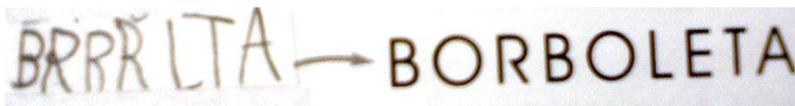
O que fazer então? Por que as escritas dos adultos costumam ter mais letras do que as das crianças?

De agora em diante, tentando reparar as contradições entre sua atual escrita e as hipóteses estabelecidas anteriormente, a criança ensaiará novas combinações e avançará em seu processo de construção da escrita.

Nível silábico-alfabético

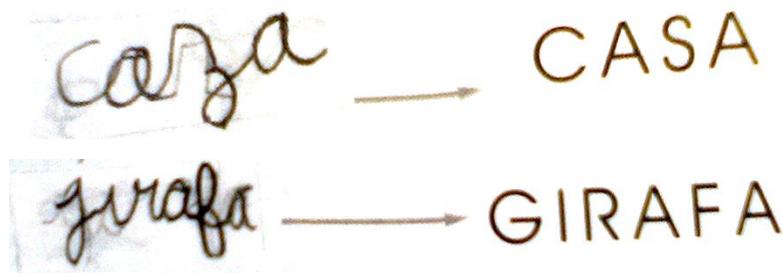
Aqui, a criança descobre que a sílaba não é a menor unidade da palavra e que uma letra sozinha não serve para representar uma sílaba. Ao descobrir que o esquema de uma letra para cada sílaba não funciona, a primeira tentativa da criança é acrescentar mais letras aleatoriamente. O que vai ajudá-la é o conhecimento da escrita de algumas palavras, como o seu próprio nome, os nomes de seus familiares ou de pessoas conhecidas, os nomes de produtos de seu uso e outros. Nesse momento, como em todos os outros, é de suma importância que a criança tenha contato com variados portadores de texto e vários registros escritos,

para que avance em seu processo de aquisição da língua escrita.



Nível Silábico

No início dessa hipótese, a criança passa a representar cada fonema com um signo gráfico correspondente, buscando seguir o padrão silábico consoante-vogal. A escrita aproxima-se muito da transcrição fonética e como certas sílabas não se encaixam no esquema consoante-vogal, as crianças procuram solucionar esse problema acrescentando novamente mais letras às palavras. Surgem conflitos: logo perceberão que, em algumas vezes, um único fonema pode ser representado por várias letras, como: casa, algazarra e exame, chinelo e xícara, girino e jiló entre outras,; bem como pode existir mais de uma letra para um mesmo fonema por exemplo, seda, cedo sinto e cinto, entre outros.



Tudo isso gera conflitos nas crianças, que serão levadas à descoberta de que existem regras para a

escrita e que certas “coisas”, certas regras, devem ser memorizadas ou, segundo Piaget, “assimiladas”.

Algumas convenções da escrita (escrever de cima, para baixo e da esquerda para a direita, utilizar as linhas corretamente, usar iniciais maiúsculas, etc) vão sendo construídas durante o processo de aprendizagem.

Tanto as descobertas de Piaget como as de Ferreiro levam a conclusão de que as crianças tem um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento – daí a palavra construtivista. Uma das principais implicações dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola – e da alfabetização em particular – do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, para o aluno.

Como vemos, apesar de o levantamento aqui apresentado se resumir a apenas algumas abordagens, nenhuma teoria é suficiente ampla para dar conta da complexidade dos processos que envolvem a aprendizagem. Nenhuma delas se constitui como uma verdade absoluta, sendo suscetível a mudanças. O caminho do conhecimento científico é de conflitos, incertezas, evolução. Enfim, de construção contínua. Da mesma forma, o caminho da prática pedagógica também está em movimento, no sentido de conhecer mais e melhor a criança, não só por meio de informações teóricas, mas também pelos seus dados pessoais, históricos, sociais e afetivos.

Portanto, torna-se necessário estabelecer um constante intercâmbio entre conhecimento teórico e prático pedagógico como instrumento de superação de nossas deficiências e como contribuição para a construção teórica. O professor deve se questionar sobre como a criança aprende, para que ele está se propondo a ensinar determinado conteúdo e a quem serve esse conhecimento, tendo sempre como referência o aluno como ser cognitivo afetivo, social e cultural.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-146.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2006.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. Cadernos CEDES, Campinas, Papyrus, n. 37, p. 7-21, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000a. p. 51-65.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 469-496.

MACIEL, F.I.P e Lúcio, I.S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática (2009). in;. Alfabetização e letramento em sala de aula.

MALUF, Maria Regina. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez, n. 26, p. 133-144, abr., 1987.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In: CUBERES, Maria Teresa González (Org.). Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 59-71.

MELLO, Maria Cristina de Oliveira. Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a

psicogênese da língua escrita. São Paulo: UNESP, 2007.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: métodos e tendências. In: _____. (Org.). Alfabetização: estudos e pesquisas. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 9-60.

MORAES, Márcia. A escrita e as funções mentais da criança da educação infantil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001. p. 88-96.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças. In: NICOLAU, Marieta

Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papyrus, 2003. p. 207- 229.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Um estudo das perspectivas para a educação infantil a partir da nova LDB. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Educação infantil em tempos de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 41-50.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004. p. 79-95.

STETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas: Papyrus, 2004.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 5-18. Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Aires Candal; SILVA FILHO, João Josué; STRENZEL, Giandréa Reuss. Educação infantil - série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, v. 2, 2001.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. O espaço pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 1995.

ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, Ed. ULBRA, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. FREITAS, Marcos César de. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez, 1997. p. 141-161.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

AVIANI, Demerval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. Campinas, Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lucia; COSTA, Vera Lúcia Vãos Gomes da. O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papyrus, 2003. p.193-229.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). Teorias e práticas de letramento.

Brasília: INEP, 2007. SILVA, Ilse Gomes. Democracia e participação na “reforma” do Estado. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 52. p. 19-24, fev. 1985.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBIERO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo, Contexto, 2004a.

_____. Alfabetização e letramento. Caderno do Professor, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004c.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). Alfabetização. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000.

OUZA, Solange Jobim. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. Criança. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 22-24, jan., 1989a.

_____. Alfabetização: refletindo sobre a prática. Criança. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 25-26, jan., 1989b.

STEYER, Vivian Edite. Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001. p. 149-168.

STRENZEL, Giandrêa Reuss; SILVA FILHO, João Josué. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. Perspectiva, Florianópolis, n. 28, p. 79-104, jul./dez. 1997.

FOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-69.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ivan. Para um balanço do PNE. In: BRASIL. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. p. 9-42.

ALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. Pro-posições, v. 10, n.1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291- 309, maio/ago, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Semiovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e Outros. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, v. 1, 1991. p. 31-50.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. La prehistória del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas III. Madrid: Centro de Publicaciones del .E.C. y Visor Distribuciones, 2000. p. 183-206.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médica, 1985. p. vii-ix.

ZANINNI, Célia Cabanelas. Educação infantil enquanto direito. In: Educação infantil: construindo o presente. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002. p. 19-42.

O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Luis Ricardo Acedo

Conforme SOUZA (2011); CASTRO(2011) E VIALICH (2011) ,

“Nas últimas décadas, o número de projetos sociais que envolvem o esporte e outras práticas corporais tem aumentado. Estes projetos, em sua maioria, têm sido desenvolvidos pelo governo, iniciativa privada, organizações não governamentais, dentre outras entidades, para atender crianças e adolescentes em situação de risco social, com o objetivo de ocupar o tempo livre dos mesmos, tirá-los das ruas e minimizar a sua vulnerabilidade à violência e ao uso de drogas (BRETÃS, 2007; GONÇALVES, 2003; GUEDES et al., 2006; MELO, 2007; SILVEIRA, 2007; THOMASSIM, 2007; VIANNA; LOVISOLO, 2009).

Em muitos casos, projetos sociais envolvendo o esporte têm sido percebidos enquanto verdadeiros “redentores da juventude pobre” (MELO, 2007, p. 57). O esporte, nestes projetos, não raramente, tem sido visto

enquanto uma “salvação” para diferentes tipos problemas: “esporte para combater violência, para reduzir consumo de drogas, para manter as crianças na escola, para melhorar a saúde da população, para ser feliz” (LINHALES, 2001, p. 31).

A partir dos referenciais teóricos, Daólio, (1995) e Coletivo de autores, (1992), livro que busca auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos da Educação Física como área de estudo e campo de trabalho, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, pois o homem é influenciado por costumes e tradições de lugares e regiões, que passa e vive e através disso vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais de uma sociedade específica, que fica inscrita nos seus corpos.

Sendo assim devemos compreender que há diferenças culturais, pois nem todas as sociedades são iguais, por isso o ser humano não se expressa corporalmente igual. Cada cultura pode enfatizar ou limitar um ou alguns sentidos (Rodrigues apud Daólio, 1995, p.36). O homem não aprende o mundo tal como ele é, em sua totalidade, porque a sua concepção está de acordo com a sociedade que vive.

Bourdieu (1983, 2004), define o esporte como uma atividade única, uma prática com habitus específico, regulamentada, formalizada, especializada, competitiva, profissionalizada e muitas vezes espetacularizada. (...)

...hábitos são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrados, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu 2003, p. 53)

O homem incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo, mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultura, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo. (DAÓLIO, 1995)

Esta monografia propõe uma discussão a partir dos referenciais da Educação/Educação Física sobre o desenvolvimento do Esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Contribuindo para a problematização e entendimento da Educação Física no Ensino Médio.

Nesta perspectiva, a Educação Física deve desempenhar uma função pedagógica de interagir e

introduzir o aluno do ensino médio no mundo da cultura corporal, formando um cidadão crítico. (BETTI, 1992)

A Educação Física no Ensino Médio segundo os PCNs (BRASIL, 199) deve considerar a fase vivenciada pelos alunos frente às novas propostas da educação diferenciando-se da prática do ensino fundamental, sem repetir os fundamentos do esporte, utilizando estes conteúdos de forma a ressignificá-los valorizando a muitas variedades de aprendizagens a serem conquistadas assim como propostas de reflexão sobre as diferentes formas de atuação do professor com o enfoque da formação dentro de novas proposições da Educação Física escolar no Ensino Médio.

Segundo o artigo 35 da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, MEC, 1996), é etapa final da educação básica com duração mínima de três anos, tem como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, e relacionar a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Se confrontarmos essas finalidades com o atual momento da Educação Física no Ensino Médio, podemos constatar que a Educação Física pouco

contribui para tais finalidades, pois as aulas de Educação Física no Ensino Médio atualmente necessitam uma intervenção pedagógica que conquiste os alunos, por que a exclusão e o desinteresse têm crescido muito nos últimos anos. Isso tudo demonstra a crise que esta disciplina enfrenta no Ensino Médio. Segundo o Coletivo de Autores (1992) o ensino médio é:

É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir de ele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. (p.35)

No atual momento da Educação Física no Ensino Médio os alunos consideram as aulas simplesmente como uma atividade e não como uma área de conhecimento, para os alunos basta uma bola na quadra para jogar uma das quatro modalidades esportivas tradicionais (futebol, handebol, vôlei e basquete). Será que a Educação Física no ensino médio é apenas um meio de ensinar o esporte?

Para reverter esse quadro as aulas de Educação Física no Ensino Médio devem utilizar mais atividades lúdicas, que envolvam todos os alunos e desprezar atividades que só participem alunos mais “habilidosos”.

Segundo os Parâmetros curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1000), o que se espera de um aluno do Ensino Médio é que ele tenha uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal. E que também o aluno compreenda o funcionamento do organismo humano, para que possa usar isso para melhorar suas aptidões físicas; desenvolva noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, para aplicar em suas práticas corporais; valorize as diferenças sobre os diferentes pontos de vista colocados em debate nas aulas; demonstre autonomia e criatividade na elaboração que elas são importantes na vida do cidadão.

O esporte na escola vai ao encontro dos parâmetros curriculares nacionais, PNCs (BRASIL, 1999) que é considerado como tema e conteúdo relativo ao componente curricular Educação Física. Muitas vezes no senso comum o esporte na escola é mal interpretado, pois na maioria das vezes é visto como simplesmente competição, busca de resultados e perfeição, sendo que o esporte é uma atividade física de lazer que é praticado por seu valor cultural, educativo e ao mesmo tempo por prazer, conforme afirma Betti (1998):

"O esporte na escola deve ser entendido em sentido amplo, que abrange, além das formas competitivas, uma larga gama de atividades físicas de lazer, ao ar livre ou de expressão, praticado ao mesmo tempo por prazer e por seu valor higiênico, educativo e cultural." (p.28)

Segundo Kunz (apud DARIDO, 2003), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como sentido expressivo, criativo e comunicativo.

Educação Física e o pleno desenvolvimento do educando

Pensando na Educação segundo o artigo 2º lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, MEC, 1996) a educação é um dever da família e do estado e tem a finalidade de pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

A educação pública deve tomar os sujeitos proprietários de saberes historicamente construídos, proporcionando uma prática social que implique apropriação coletiva desses saberes.

No artigo 22 dessa mesma lei diz que a Educação Básica tem a finalidade de desenvolver o aluno assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-

Ihe meios para progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores.

A Educação Básica, ou seja, o ensino fundamental e médio deve ter em seu currículo uma base nacional comum. Os currículos devem oferecer obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, educação artística e educação física e uma língua estrangeira na parte diversificada do currículo, a partir da 5^o série do ensino fundamental (art.26).

De acordo com o Savani (2001), a educação escolar se destaca na modernidade com a forma principal e dominante de educação, tornando-se ponto de referência e critério para se aferir as demais formas de educar.

A escola então passa a ser um espaço de convivência social e prática, que tem a função de despertar nos alunos o desejo de aprender, a curiosidade de conhecer coisas novas e vontade de frequentar as aulas, mas algumas escolas atualmente vêm negligenciando e coibindo a questão do desejo do aluno, que muitas vezes só o reprime, sem nenhuma preocupação em criar um vínculo afetivo com o aluno.

...a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de

brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (FREIRE, 1993 p.10).

Infelizmente hoje nas escolas os professores têm uma visão distorcida de Educação, pois conduzem os alunos a uma memorização mecânica do conteúdo, Freire (1987), denomina esta forma de educar como uma concepção “bancária” de Educação, que inibe o poder criador dos alunos, “... a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”

"Em síntese, o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que está se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais" (PARO 2001 p.44).

Segundo Paro (2001), a educação deve ser entendida como uma atualização histórica do homem, para que ele possa construir sua própria humanidade histórica-social, através da apropriação do saber produzido historicamente e que para isso a escola tenha como base a realização de objetivos numa dupla dimensão, a individual social. Na dimensão individual é onde o educando se autodesenvolve, para que assim tenha condições de realizar o seu bem-estar pessoal e usufruir de bens sociais e culturais, e na dimensão social para que o educando contribua para a sociedade.

Defendemos uma Educação que o segundo Freire (1987) seja reflexivo e problematizadora, aonde o professor não somente ensine, mas o que, enquanto ensina aprenda, em diálogo com o aluno, que ao aprender, também ensine, deixando de lado os argumentos de autoridade e tornando-se sujeitos de um processo em que crescem juntos.

O maior responsável em desenvolver a cidadania na escola é o professor, pois ele dentro da instituição tem mais contato com os alunos, e estabelece um vínculo afetivo em que serve de modelo e de referência para o aluno.

É imprescindível que os docentes no seu exercício, sejam frutos de um processo de ressignificação e atualização histórica, de forma a produzir um posicionamento coerente com a função, relações e encontros pedagógicos mais justos e solidários. Para Freire (1993).

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou prejudicamos nessa busca. Estamos intrinsecamente a ele ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossas incompetências, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa

seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tomando presenças marcantes no mundo (p.47).

A atividade desenvolvida em aula pelos professores deve ser organizada em projetos pedagógicos comumente construídos por meio de componentes curriculares, que reservam um patrimônio histórico cultural acumulado e ressignificado ao longo da história da educação. E o ensino sistematizado e intencional, no contexto da educação pública e formal, tem função de socializar de forma crítica e democrática estes saberes que são selecionados no seio da cultura. (CORREA, 1999).

Entre os componentes curriculares mais tradicionais que acompanharam a Educação brasileira podemos identificar a Educação Física.

O artigo 26 da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases, a Educação Física é um componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, e deve ser ajustado às faixas etárias e as condições dos alunos. Sendo facultativa no período noturno. Podemos então entender que a Educação Física representa uma parte da cultura que deve ser sistematizada e convertida em saberes escolares.

Apesar disso a Educação Física ainda passa por dificuldades para se manter na grade curricular das escolas, por ser facultativa, poucas escolas tem aulas de Educação Física no período noturno.

Mesmo que a legislação obrigue o ensino da Educação Física, ela é flexível e permite que os sistemas de ensino diminuam e muito sua presença nos currículos escolares.

Nas aulas de Educação Física deve haver a inclusão de todos, ensinando, explicando e fazendo com que o aluno sinta prazer no fazer, como ressalta Darido (2003). A Educação Física na escola é dirigida para todos os alunos sem discriminação, ressalta também a importância da articulação entre aprender a fazer, a saber, porque está fazendo e como relacionar-se neste fazer, mostrando as dimensões dos conteúdos procedimental, conceitual e atitudinal.

Correa (1999 p.10) afirma que "A Educação Física deve oferecer uma orientação propositiva no contexto das demandas do Ensino Básico, devendo justificar sua inserção cultural como componente curricular".

A grande problemática da Educação Física é o seu objetivo e significado na escola, isso talvez aconteça pelo fato de outras disciplinas dedicarem-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos com estudos do meio, e auxílio de autores, através de leituras e etc., enquanto a Educação Física limita-se a ensinar os fundamentos de jogos e esportes. Como afirma Betti (1992):

Parece claro que a Matemática, a Geografia, etc. Têm seus próprios objetivos e conteúdos mais ou

menos delimitados, mas na Educação Física não se tem esta clareza... (p.282).

As aulas de Educação Físicas devem conter um relacionamento de atividades físicas com os problemas da sociedade brasileira, sem deixar de integrar os alunos no mundo da cultura corporal, através do que denomina Temas Transversais. (DARIDO, 2003).

Nutrição e Alimentos

Você já parou, alguns segundos sequer, para pensar nessa questão? Uma das respostas mais convincentes é – os alimentos servem para saciar a fome –, a principal razão pela qual nos alimentamos diariamente.

Está absolutamente correto, mas os nutrientes que ingerimos quando comemos têm mais funções do que simplesmente matar a fome. Eles são fundamentais para garantir a saúde e o bem-estar do nosso organismo.

Conforme a função principal exercida pelos alimentos, eles podem ser classificados em três grupos: energéticos, construtores e reguladores. Os alimentos energéticos fornecem a energia para que possamos fazer os movimentos complexos necessários para o nosso dia-a-dia, como andar e trabalhar, e outros mais simples, mas igualmente importantes, como respirar. Já os construtores auxiliam no crescimento e no restabelecimento dos tecidos,

enquanto os reguladores, como o próprio nome já diz, regulam as milhares de reações químicas que ocorrem a todo instante em nosso organismo, garantindo o bom funcionamento do corpo.

Sentiu a importância, e a responsabilidade, que uma simples refeição pode conter?

Conclusão

A história brasileira da Educação Física mostra que ao longo do seu desenvolvimento, passou por diversos paradigmas por causa da sua relação com as questões econômicas, sociais e políticas que nosso país desenvolveu durante um século.

A educação física desde 1851, quando foi introduzida nas escolas, foi passando por mudanças, especialmente a partir de 1820, e entender essas fases da educação física que foram se constituindo em diferentes abordagens, diferentes propostas de ensino de educação física, são fundamentais para a formação de um professor crítico, reflexivo, alguém que tem o entendimento de todo o processo da educação física, para que ele possa construir uma educação física.

Retomando todo esse processo podemos entender que lecionar uma educação física com mais qualidade, mais atual, com mais contextualização entre prática e teoria, e que, seja mais qualificada, e então a partir do reconhecimento dessas fases, retirando de cada fase, aquilo que ela tem de melhor, aquilo que ela tem de potencial educacional.

Educação física e seu processo no final do século 18 até 1930, há uma fase higienista, onde o foco era fazer exercício para melhorar a saúde das pessoas, tornar um brasileiro forte para executar as mais diversas tarefas. Após veio a época militar onde as pessoas faziam educação física para se inscrever no militarismo, de 1930/1945 após a Segunda Guerra Mundial.

Depois, tivemos uma educação física mais pedagógica, quando o Brasil entrou novamente numa onda de ditadura, essa educação física pedagógica está foi o primeiro diálogo de educação física com ações pedagógicas na educação física que buscava educar e não só fazer exercício, por educar de uma forma integral em todos os aspectos pedagógicos, porém, junto com essa educação física pedagógica, tivemos uma educação física esportiva, que se inicia já nessa época, principalmente, trazido no método de ensino do esporte.

A partir de 1964 tivemos uma educação física mais esportiva, o que até hoje, isso é muito forte. Criou-se uma cultura que muitas pessoas entendem até hoje em dia a educação Física como sinônimo de esporte e hoje educação física passa a ser diferente disso, passa a não ser apenas isso.

Mais adiante se combate muito essa educação física somente esportiva, tecnicista, onde aparece a abordagem recreacionista, desvinculando da esportiva, foi ao posto daquela coisa rígida, técnica e

foi para uma coisa mais aberta, livre e que hoje nós podemos observar que o "rola a bola" é muito prejudicial para a própria educação física. Na época de 80, surgiu mais uma abordagem, a do foco da psicologia, da aprendizagem da parte cognitiva psicomotora.

Uma das mais atuais, culturas, abordagens, sociais dos anos dois mil, já é cultura corporal e um dos principais propulsores disso é o Daólio e Neira, numa abordagem de trabalhar com a cultura corporal das Crianças, valorizar a cultura da Criança e a partir daquela cultura da criança, fazendo uma reflexão crítica sobre essa cultura, construindo conhecimento a partir disso, valorizando, reconhecendo essa cultura da Criança e procurando elaborar uma crítica social das práticas, para que existam na nossa cultura, valorizando sempre a criança, a cultura de movimento.

A educação física passou em cada fase, uma relação clara com questões políticas, econômicas, a transformação que vão acontecer no decorrer da história do país, hoje em Século vinte e um, tem que pensar em qual é a educação física atual?

Mas precisamos olhar para todo o nosso passado e construir a educação física de qualidade que está no momento de pós-modernidade, alta tecnologia, de comunicação muito rápida, de mudanças constantes, porém, precisamos olhar para o passado para trazer o que já se construiu. Nada se faz no vácuo em cima de nada, a história é importante para

reconhecer essas abordagens, para poder fazer uma educação física com mais qualidade, para não cometer os erros do passado e tirar proveito das coisas produtivas, das coisas que foram bem elaboradas, e deve continuar uma educação física de boa qualidade no ensino médio e em todos os níveis de escolaridade.

A relação entre Educação Física e o esporte, ainda passa por dificuldades, pois as aulas ainda são muito voltadas apenas para o esporte esquecendo as outras tantas práticas em que podemos e devemos trabalhar. Por diversas vezes dando importância apenas as regras e técnicas, deixando de lado a vivência e critérios que façam os jovens perceberem esse fenômeno cultural de uma forma mais sistêmica e crítica em suas vidas escolares.

Isso ocorre porque, a educação física precisa justificar sua presença como componente do currículo o que busca definir seu objetivo e objeto de estudo na escola.

A grande problemática é que de uma forma ou de outra, a Educação Física se apoderou do esporte como seu conteúdo e deixou de lado as outras tantas práticas curriculares que são dispostas a ela.

Devemos então, quanto a futuros professores de educação física, nos apoderar dos conteúdos curriculares dessa matéria e desenvolver com nossos alunos, um conhecimento rico perante seus corpos, seus movimentos e realizar com êxito, práticas sociais

e culturais que os auxiliem como indivíduos biopsicossociais que são, de maneira que deve haver uma interpretação crítica, primeiramente dos professores e que a partir de então, esse possa interagir com os alunos

Referências bibliográficas

Betti, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991

Brasil. **Decreto-lei 705/ 69, de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. D.O.U. de 28.7.1969, 1969.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997.

Castellani Filho, L. **Política educacional e educação física**. Campinas Autores Associados. 1998.

Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

Gutierrez, W. **História da Educação Física**. 1972.

Ramos, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BETTI, Mauro. **Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?**

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13(2): 282-287 1992.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9394**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

____, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretária do Ensino Médio-** Brasília: MEC, 1999.

SOARES, C. L et al (Coletivo de Autores) **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter. **A Educação Física no Ensino Médio: discutindo a questão dos saberes escolares. Dissertação de mestrado**. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questão e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa a ensinar**. São Paulo: olhos d'água, 1993

SAVIANI, Dermmeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, Campinas, SP: Autores associados, 2001.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O. **A educação física escolar na perspectiva do século XXI.** In MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física e esportes.** Campinas, SP: Papirus, 1993

KUNZ, Elenor, **Transformação didática-pedagógica do esporte,** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PARO Vitor Henrique. **Escritos sobre a educação.** – São Paulo: Xamã, 2001

PIRES, Giovani de Lorezi. **Cultura esportiva e mídia: abordagem críticoemancipatória no ensino de graduação em Educação Física.** – São Paulo: 2001

VAZ, Antonio Carlos. **Reprodução ou transformação social: contribuições do esporte.** In ENCUESTRO DE INVESTIGADORES EM E.F, 7, 2001. Anais. Montevideú/Uruguai: Instituto Superior de E.F, 2001. P.97-97.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

GARNICA, A. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. Interface – comunicação, saúde e educação.** V.1, n.1, p. 109-121. ago. 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KORSAKAS, P. **Esporte na escola: vilão da história? Revista Presente!** Salvador, v. 53, n. 14, p. 11-17, 2006.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Mara Aparecida Ernandes Biancolin

Conceito

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, conhecido como TDAH, é um distúrbio reconhecido oficialmente pela Organização Mundial da Saúde, através da CID-10 (Classificação Internacional de Doenças).

É tratado por muitos pesquisadores como um transtorno que compromete a vida socio afetiva, profissional e principalmente escolar da criança e do adolescente, podendo se estender a fase adulta. De acordo com a cartilha da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA):

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

Autores renomados como BARKLEY (2002) consideram o TDAH como um dos transtornos mentais mais comuns na infância e na adolescência, caracterizado por desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade.

Estudos científicos contemporâneos indicam que os portadores do transtorno possuem alterações na região frontal e as suas conexões com o restante do cérebro, o que influencia diretamente no funcionamento dos neurotransmissores (sistema de substâncias químicas) responsáveis pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

Dependendo do tipo de TDAH pode atacar a atenção e/ou hiperatividade. De modo geral, o transtorno vem acompanhado de outras comorbidades, prejudicando ainda mais o portador do distúrbio.

Aspectos históricos

Os estudos sobre o tema mostram que o TDAH não é uma doença recente, tendo sido reconhecida e pesquisada em diversos países desde o século XIX.

Segundo a literatura médica, a primeira abordagem teórica foi apresentada no ano de 1902, em Londres, pelo pediatra GEORGE STILL, que propôs a denominação de déficit de atenção contínua com alterações do cérebro. STILL elaborou um relatório que apresentava distúrbios de comportamento,

inquietação, impaciência, emotividade, desatenção, falta de limites em crianças.

Entretanto, os detalhes sobre essa doença e a descrição mais completa do que ela representa só ocorrem na década de 1960. Até os dias atuais, o TDAH já recebeu diversas denominações, tais como: criança com lesão cerebral (STRAUSS E LEHTINEND, 1947), transtorno hipercinético (MAURICE LAUFER, 1957), disfunção cerebral mínima (DENHOFF, 1959) e síndrome de hiperatividade (BARKLEY, 2008).

Em 1980, o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM-III) definiu o transtorno em TDA, fundado nos fatores predominantes de dificuldade de concentração e manutenção da atenção. Porém, em 1987, foi alterado para TDAH, considerando os sintomas de hiperatividade e na impulsividade, antes menosprezados.

Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM-IV), a caracterização do TDAH é reconhecida com predominância na desatenção.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), DSM-IV, DSM-V e CID 10 são instrumentos de apoio profissional para orientação, reunindo conceitos e critérios para o diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais e comportamentais. Eles foram elaborados por meio de experiências acumuladas ao longo do tempo e estudos embasados

em pesquisas de campo, com metodologia científica e estatística.

O uso dessas ferramentas é padronizado para facilitar a identificação de transtornos mentais e comportamentais, sendo utilizados não somente pela área médica, mas por toda equipe multidisciplinar que atende o paciente ou o aluno em fase escolar.

Causas

Não obstante todos os avanços da ciência, ainda não se tem as causas exatas dos transtornos mentais em geral (TDAH, ansiedade, depressão, bipolaridade ou esquizofrenia, por exemplo).

Os estudos mais recentes tratam o TDAH como um fenômeno neurocomportamental, o que significa que há componentes orgânicos de origem genética que aumentam o risco para o transtorno. Por outro, a probabilidade de manifestação dos sintomas e sua intensidade, maior ou menor, dependem de fatores situacionais, externos e fortemente ligados ao estilo de vida.

Segundo a ABDA ele é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Em mais da metade dos casos a síndrome acompanha o indivíduo na vida adulta, embora os sintomas de inquietude sejam mais brandos.

Atualmente, especialistas apontam que a ocorrência do TDAH está muitas vezes relacionada aos seguintes problemas:

- (i) Ingestão de substâncias durante a gravidez: drogas, álcool e cigarros;
- (ii) Complicações no parto: sofrimento fetal, infecção do sistema nervoso central na primeira infância;
- (iii) Efeitos colaterais de medicações ou exposição a chumbo;
- (iv) Hereditariedade: predisposição genética
- (v) Influências ambientais: desvantagem social, problemas familiares;

É importante ressaltar que pesquisas recentes em todo o mundo têm demonstrando que a prevalência do TDAH é semelhante em diferentes regiões, o que indica que o transtorno não é secundário a fatores culturais, ao modo como os pais educam os filhos ou ao resultado de conflitos psicológicos. Entende-se que as dificuldades familiares podem ser mais consequência do que causa do TDAH.

Sintomas e tipos

Os primeiros sintomas do TDAH, na maioria das vezes, ocorrem na infância e podem aparecer em várias combinações. A tríade de sintomas principais: Desatenção – Hiperatividade – Impulsividade representa apenas as características mais conhecidas.

Hiperfoco e esquecimentos, por exemplo, são outros sintomas menos comentados.

De acordo com a ciência médica, os portadores de TDAH apresentam uma taxa menor de dopamina, um neurotransmissor responsável pelo controle motor e atenção, que acarreta amplo impacto global, tanto cognitivo/mental quanto emocional e comportamental.

A doença chega a atingir de 3 a 5% da população escolar infantil, provocando baixo rendimento escolar, baixa autoestima, além de dificultar os relacionamentos entre os colegas (SMITH e STRICK, 2001).

Vale registrar que o Transtorno de Déficit de Atenção – TDAH pode ocorrer com ou sem a hiperatividade. A classificação mais conhecida do transtorno é baseada nos critérios do DSM, que é um manual para diagnóstico de transtornos mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), desde 2013 em sua quinta edição. Os sintomas são agrupados em dois grandes blocos: Distração e Hiperatividade/Impulsividade, que posteriormente resultam em três tipos de combinações, veja-se:

TDAH Tipo Desatento - os sintomas mais comuns são a falta de atenção, dificuldade em resistir às distrações, esquecimentos, desorganização mental e das coisas ao redor. Também há dificuldade de percepção da passagem do tempo, o que causa atrasos e adiamentos. Principais características:

Distração e Lentificação

Desvia facilmente a atenção do que está fazendo e comete erros por prestar pouca atenção a detalhes. Muitas vezes distrai-se com seus próprios devaneios ou então um simples estímulo externo tira a pessoa do que está fazendo.

Dificuldade de concentração em palestras, aulas, leitura de livros (dificilmente termina um livro, a não ser que o interesse muito).

Às vezes parece não ouvir quando o chamam (muitas vezes é interpretado como egoísta, desinteressado...

Durante uma conversa pode distrair-se e prestar atenção em outras coisas, principalmente quando está em grupos. Às vezes capta apenas partes do assunto ou enquanto "ouve" já está pensando em outra coisa e interrompe a fala do outro.

Dificuldade em iniciar e finalizar tarefas que exijam esforço mental e atenção focada por muito tempo.

Demora muito mais que outras pessoas para fazer atividades similares, se perde muito pelo meio do caminho.

Sente sonolência e sensação de estar "desligando", especialmente quando precisa se concentrar.

Esquecimentos

Problemas memória a curto prazo: perde ou esquece objetos, nomes, prazos, datas.

Dificuldade em seguir instruções, mesmo quando se propõe. Inicia bem e logo em seguida muda, fazendo de outro jeito ou deixando de lado.

Pensa em fazer uma coisa e logo em seguida esquece o que iria fazer. Por exemplo, quando vai buscar algo, pelo meio do caminho esquece.

Durante uma fala, pode ocorrer um "branco" e esquecer o que iria dizer.

Desorganização

Forte desorganização, não consegue planejar para concretizar (fica somente na cabeça).

Dificuldade em organizar-se com objetos (mesa, gavetas, arquivos, papéis...), tudo é uma permanente bagunça.

Problemas com planejamento do tempo. Perde a noção da passagem do tempo. Pode sentir que o dia tem 48 horas ou que passou muito mais rápido do que pensava.

TDAH Tipo Hiperativo-Impulsivo – os sintomas dessa categoria são os mais disruptivos – agitação, impulsividade, inquietude, até mesmo irritabilidade. Em outras palavras, são os sintomas que mais perturbam as pessoas ao redor. Como resultado, recebem mais queixas e na infância, sendo o tipo mais diagnosticado.

Principais características:

Agitação

Forte agitação e inquietação - em adultos, agitação mental é mais comum. Em crianças é a hiperatividade física.

Inquietação – mexer as mãos e/ou pés quando sentado, musculatura tensa, com dificuldade em ficar parado num lugar por muito tempo. Costuma ser o "dono" do controle remoto.

Faz várias coisas ao mesmo tempo, está sempre a mil por hora, em busca de novidades, de estímulos fortes. Detesta o tédio. Parece que não se contenta com uma coisa apenas, especialmente coisas mais simples e menos estimulantes.

Consegue ler, assistir televisão e ouvir música ao mesmo tempo. Muitas vezes é visto como imaturo, insaciável.

Costuma ser prolixo ao falar, perde sua objetividade em mil detalhes, sem perceber como se comunica. No entanto, não tem a menor paciência em ouvir alguém como ele, sem dar-se conta que é igual.

Pensa mais rápido que consegue falar, prejudicando a comunicação.

Impulsividade / Impaciência

Interrompe a fala do(s) outro(s); sua impaciência faz com que responda perguntas antes mesmo de serem concluídas.

Sem filtro ao se expressar. Fala sem pensar, causando situações constrangedoras e até mesmo ofensivas.

Impaciência: não suporta esperar ou aguardar por algo: filas, telefonemas, atendimento em lojas, restaurantes... quer tudo para "ontem".

A comunicação costuma ser compulsiva, sem filtro para inibir respostas inadequadas, o que pode provocar situações constrangedoras e/ou ofensivas: fala ou faz e depois pensa.

Dificuldade em expressar-se: muitas vezes as palavras e a fala não acompanham a velocidade da sua mente. Muitos quando estão em grupo, falam sem parar sem se dar conta que outras pessoas gostariam de emitir opiniões, fazer colocações e o que deveria ser um diálogo, transforma-se num monólogo que só interessa a quem está falando.

Pode mudar inesperadamente de planos, metas... (mais em adultos). Em crianças, perde rapidamente o interesse em brinquedos ou coisas que antes gostava ou queria muito.

Compulsão

Pode falar, comer, comprar... compulsivamente e/ou sobrecarregar-se no trabalho. Muitos acabam estressados, ansiosos e impacientes: são os workaholics.

Tendência ao vício: álcool, drogas, jogos, internet e salas de bate papo, etc.

Tendência a sobrecarga, exaustão e compulsividade (em adultos), risco de abuso de álcool, drogas, jogos, Internet e salas de bate papo, etc.

Intensidade

Baixo nível de tolerância: não sabe lidar com frustrações, com erros (nem os seus, nem dos outros). Muitas vezes sente raiva e se recolhe.

Instabilidade de humor: ora está ótimo, ora está péssimo, sem que precise de motivo sério para isso. Os fatores podem ser externos ou internos, uma vez que costuma estar em eterno conflito.

Hipersensibilidade: pode melindrar-se facilmente, tendo uma tendência ao desespero, como se seu mundo fosse desmoronar-se a qualquer instante, incapacitando-o muitas vezes de ver a realidade como ela realmente é, e buscar soluções.

Sexualidade instável: pode alternar períodos de grande impulsividade sexual com outros de baixo desejo.

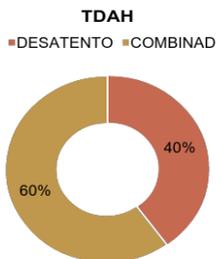
Tem um temperamento explosivo: não suporta críticas, provocações e/ou rejeição. Rompe com certa facilidade relacionamentos de trabalho, sociais e/ou afetivos.

Dificuldade em ver a realidade com objetividade e buscar soluções.

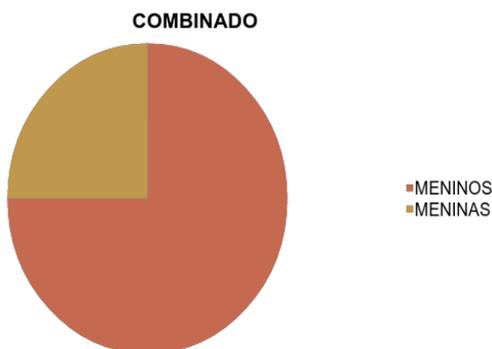
TDAH Tipo Misto / Combinado – apresenta todas as características principais do TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção. É a combinação do tipo TDAH desatento com o Hiperativo-Impulsivo: Tendência a distração, agitação / hiperatividade e impulsividade.

Importante ressaltar que a manifestação plena dos sintomas varia de acordo com a idade. De um modo geral, a hiperatividade é mais comum na infância - pode até aparecer em bebês hiperativos. Com o início da alfabetização, passa a ser mais perceptível uma crescente tendência à distração, esquecimentos e desorganização, além da agitação anormal.

Segundo Dr. CLAY BRITES do Instituto Neurosaber:



Diferenças entre TDA e TDAH (tipo combinado)



Diferença entre meninos e meninas acometidos pelo TDAH

A versão atual do manual DSM-V (2013), classifica os portadores e estabelece que o nível de desatenção ou hiperatividade se encaixe nos seguintes pontos: (i) três sintomas persistindo pelo menos durante seis meses; (ii) aparecimento dos sintomas por volta dos sete anos de idade; (iii) comportamento considerado fora do normal ao ser comparado ao de outros indivíduos da mesma faixa etária; (iv) interferência considerável na capacidade funcional da pessoa em seu cotidiano; (v) sintomas resultados em

problemas significativos para o convívio familiar, escola, trabalho, vida social (ARAUJO e LOTUFO, 2014).

O TDAH, portanto, pode levar a sérios prejuízos a médio e longo prazo na aprendizagem escolar, na interação social e na capacidade de reagir de forma adequada frente a situações que envolvam frustrações ou confusões sociais. Quanto mais cedo for diagnosticado, mais rápido e efetivo será o tratamento e a recuperação dessa criança.

Diagnóstico e comorbidades

Para atestar de forma correta e precisa que uma criança apresenta o diagnóstico do TDAH é necessário que sejam realizados exames clínicos (anamnese) por um profissional médico especializado (psiquiatra, neurologista, neuropediatra).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), o TDAH se classifica entre os transtornos do neurodesenvolvimento, sendo caracterizado por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou pessoal. São cinco os critérios diagnósticos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

CRITÉRIO A – Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento.

Em ambos os domínios seis (ou mais) dos seguintes sintomas devem persistir por pelo menos seis meses, em um grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento, e tem um impacto negativo diretamente sobre as atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Para adolescentes e adultos mais velhos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são obrigatórios:

DESATENÇÃO:

- a) Muitas vezes, deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido na escola, no trabalho ou durante outras atividades.
- b) Muitas vezes tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (por exemplo, tem dificuldade em permanecer focado durante as palestras, conversas ou leitura longa).
- c) Muitas vezes parece não escutar quando lhe dirigem a palavra (por exemplo, a mente parece divagar, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d) Muitas vezes, não segue instruções e não termina tarefas domésticas, escolares ou no local de trabalho (por exemplo, começa tarefas, mas rapidamente perde o foco e é facilmente desviado).
- e) Muitas vezes tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (por exemplo, dificuldade no gerenciamento de tarefas

sequenciais, dificuldade em manter os materiais e os pertences em ordem, é desorganizado no trabalho, tem má administração do tempo, não cumpre prazos).

f) Muitas vezes, evita, não gosta, ou está relutante em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (por exemplo, trabalhos escolares ou trabalhos de casa ou para os adolescentes mais velhos e adultos: elaboração de relatórios, preenchimento de formulários, etc).

g) Muitas vezes perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, materiais escolares, lápis, livros, ferramentas, carteiras, chaves, documentos, óculos, telefones móveis).

h) É facilmente distraído por estímulos externos.

i) É muitas vezes esquecido em atividades diárias (por exemplo, fazer tarefas escolares, adolescentes e adultos mais velhos: retornar chamadas, pagar contas, manter compromissos).

HIPERATIVIDADE-IMPULSIVIDADE:

a) Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.

b) Muitas vezes levanta-se ou sai do lugar em situações que se espera que fique sentado (por exemplo, deixa o seu lugar na sala de aula, no escritório ou outro local de trabalho, ou em outras situações que exigem que se permaneça no local).

c) Muitas vezes, corre ou escala em situações em que isso é inadequado (Em adolescentes ou adultos, esse sintoma pode ser limitado a sentir-se inquieto).

d) Muitas vezes, é incapaz de jogar ou participar em atividades de lazer calmamente.

e) Não para ou frequentemente está a “mil por hora” (por exemplo, não é capaz de permanecer ou fica desconfortável em situações de tempo prolongado, como em restaurantes e reuniões). f) Muitas vezes fala em excesso.

g) Muitas vezes deixa escapar uma resposta antes da pergunta ser concluída (por exemplo, completa frases das pessoas; não pode esperar por sua vez nas conversas).

h) Muitas vezes tem dificuldade em esperar a sua vez (por exemplo, esperar em fila).

i) Muitas vezes, interrompe ou se intromete os outros (por exemplo, intromete-se em conversas, jogos ou atividades, começa a usar as coisas dos outros sem pedir ou receber permissão).

CRITÉRIO B – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividadeimpulsividade devem estar presentes antes dos 12 anos de idade.

CRITÉRIO C – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividadeimpulsividade devem estar presentes em dois ou mais contextos (por exemplo, em

casa, na escola ou trabalho, com os amigos ou familiares; em outras atividades).

CRITÉRIO D – Há uma clara evidência de que os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

CRITÉRIO E – Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso da esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, e não são melhor explicados por outro transtorno mental (por exemplo, transtorno de humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno de personalidade).

O DSM-V propõe a necessidade de, pelo menos, seis sintomas de desatenção e/ou seis sintomas de hiperatividade/impulsividade para o diagnóstico de TDAH.

Não é necessário que a criança ou adolescente apresente todas as características descritas, mas parte delas. Porém é importante que seja observado com muita cautela porque existem crianças que apresentam algumas destas características, mas não são hiperativas, são crianças agitadas devido a alguma situação pela qual esteja passando.

Segundo PEREIRA (2005):

[...] diagnóstico é obtido quando o paciente atende a pelo menos seis dos nove critérios de um ou de ambos os domínios da síndrome (hiperatividade/impulsividade e desatenção) em pelo menos dois locais

de avaliação distintos, como por exemplo, em casa e na escola.

O TDAH vem sendo alvo de crescente interesse da comunidade de professores, de profissionais da área de saúde e da própria mídia, embora pouco diagnosticado na nossa população. Não raro, alguns ambulatórios especializados no país relatam a entrada de crianças e adolescentes com o diagnóstico erroneamente firmado.

NAPARSTEK (2004) ressalta em seus estudos que o diagnóstico precoce e o tratamento podem reduzir consideravelmente os conflitos familiares, escolares, comportamentais e psicológicos vividos por este portador. Acredita-se que com o diagnóstico e tratamento correto, problemas vocacionais, entre outros, podem ser adequadamente tratados.

No momento do diagnóstico, o médico deve observar o comportamento da criança em todos os aspectos, na escola, em casa, com os amigos e a influência do meio em suas condutas. São realizados exames para verificar se existe algum distúrbio ou doença no Sistema Nervoso Central (SNC) que exija um tratamento mais intenso (ARAUJO & SILVA, 2003).

É preocupante quando os sintomas se estendem por muito tempo, pois as perdas e o atraso da criança na escrita, leitura, interpretação, lógica e matemática são prejuízos que podem refletir pelo resto da vida deste escolar. A demora na procura do diagnóstico pode provocar lacunas consideráveis no

processo de aprendizagem, as quais muitas vezes não é possível recuperar.

Em sala de aula é importante que os docentes conheçam o diagnóstico, os sinais e sintomas para poder analisar se há um acompanhamento médico ou se é o caso de reportar aos pais que a criança não tem um comportamento adequado em relação as outras da mesma idade.

O professor que conhece a doença sabe lidar com este aluno melhor em sala de aula, adaptando sua rotina de conteúdo (mais objetivo), timbre de voz envolvente, olhar nos olhos e reconhecer quando a criança não está desatenta ou não está compreendendo o que está sendo explicado.

Quando não existe acompanhamento médico e a escola constata o problema, é necessário que a equipe pedagógica faça uma avaliação global interdisciplinar e informe os responsáveis, encaminhando este escolar para uma avaliação neuropsicológica mais detalhada.

Observa-se, ainda, que o indivíduo que chegou na fase final da adolescência ou na fase adulta sem ter recebido tratamento adequado, em geral, possui uma tendência a: (i) insubordinação no ambiente escolar ou profissional; (ii) dificuldade de organizar e cumprir tarefas; (iii) impulsividade em todos os aspectos da vida (profissional, social e afetivo); (iv) autoestima baixa; (v) dependência de drogas; (vi) direção

perigosa; (vii) acidentes domésticos, no trabalho e no trânsito com frequência; (viii) envolvimento com irreverências e com a justiça, entre outros.

Sem o devido tratamento, com intervenção medicamentosa e terapêutica, a criança não consegue evoluir na aprendizagem e quanto mais tempo levar para diagnosticar e tratar maior será a chance de surgirem comorbidades.

Significa que há doenças, como a dislexia e a depressão, que tanto podem estar associadas ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, como ter seu diagnóstico confundido, por conta da semelhança e/ou sobreposição de alguns sintomas. As chamadas comorbidades, doenças que podem estar relacionadas e aparecem de forma simultânea em um paciente, não apenas dificultam o diagnóstico do TDAH como podem interferir na resposta ao tratamento. Por isso, exigem atenção redobrada.

Segundo a doutrina médica (MORAES, 2010; LOEBER, 2000; ANGOLD, 1999; MCCORNICK, 1995) as comorbidades são caracterizadas como:

Co ocorrência de transtornos e condições médicas onde uma condição predispõe a ocorrência da outra e pode mudar ou intensificar o desfecho das mesmas;

- Observado em qualquer especialidade médica;
- Aumenta riscos de saúde, piora evolução social, pode prejudicar

relação afetiva e intensificar problemas acadêmicos;

- Deve sempre ser investigado nos transtornos neuropsiquiátricos e nos de aprendizagem;

- 70% dos casos de TDAH tem comorbidade com outras condições

médicas, neurológicas e/ou psiquiátricas;

- Piora a evolução do TDAH e este piora a das comorbidades.

O neurologista infantil Dr. CLAY BRITES (Instituto Neurosaber) classifica a apresentação das comorbidades de TDAH como:

(i) Concorrente: relacionados a aprendizagem e ao transtorno de conduta;

(ii) Concorrência familiar: como psicopatia, transtorno de dependência química e transtorno bipolar).

Destaca, ainda, que é comum ter como comorbidade o TOD (transtorno opositor desafiador), TAG (transtorno de ansiedade generalizado), transtorno bipolar, depressão, dependência ao uso de drogas lícitas e ilícitas, entre outros.

Tratamento farmacológico

Muitas dúvidas surgem quando os pais se deparam com o diagnóstico de TDAH. O tratamento medicamentoso é importante e utilizado na maioria dos

casos, pois determina acentuada redução dos sintomas principais e melhora significativamente as dificuldades sociais, familiares e escolares ou laborativas dos pacientes.

Estudos demonstram que mais de 70% das crianças e adolescentes com o TDAH apresentam melhoras significativas no transtorno quando o medicamento é usado de forma correta (BENCZIK & ROHDE, 1999).

Os remédios mais comuns no tratamento do TDAH e os mais utilizados no Brasil são os chamados Psicoestimulantes (Lis-dexanfetamina e Metilfenidato). Entretanto ainda há muito desconhecimento e preconceito sobre o uso da medicação psiquiátrica, especialmente em função de sua classificação como remédio tarja preta.

Os psicoestimulantes têm o papel de potencializar o funcionamento cerebral, atuando sobre o neurotransmissor dopamina. Assim, ocorre a redução dos sintomas especialmente da distração e da hiperatividade. Justamente por sua interferência no metabolismo da dopamina, que é a substância orgânica que envolvida no controle da motivação, níveis de energia e do prazer, os psicoestimulantes compõem uma categoria de drogas muito controladas.

Significa dizer que os medicamentos aumentam a concentração, a memória operacional e a velocidade mental. Do mesmo modo, aumentam a capacidade de

sustentar o esforço mental por um período mais longo; iniciar e realizar atividades até o final. Além disso, atuam sobre a hiperatividade, ao estimular as áreas cerebrais que comandam a inibição da motricidade (melhoram os freios comportamentais). Os pensamentos se tornam mais claros, pela melhor organização das ideias e redução das distrações.

Entretanto, é importante ressaltar que o remédio não cura TDAH. Tratamentos medicamentosos, a princípio, são para a vida toda. Seus resultados desaparecem imediatamente em poucas horas e, portanto, exigem uma nova dose para retomar os benefícios.

Pode-se dizer, então, que a medicação tem o potencial de trazer ganhos de curto prazo, além de ampliar as oportunidades para que outras terapias não medicamentosas, estas sim com potencial de resultados de longo prazo, possam ser conduzidas de forma mais efetiva.

Por essas razões, há diversos estudos no sentido de que o tratamento de crianças e adolescentes com TDAH baseia-se na intervenção multidisciplinar envolvendo profissionais das áreas médicas, saúde mental e pedagógica, em conjunto com os pais.

Referências bibliográficas

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>.

ARAÚJO FILHO, Dinizar de. Entrevista: Hiperatividade. Petrópolis. 2003.

AQUINO, Juliana do Nascimento de; NAPOLE, Natália. TDHA na Escola: Conhecimento e Atuação do Professor de Educação Física. Faculdade de Educação Física, Academia de Ensino Superior, Sorocaba, 2008.

BARCKLEY, Russel. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARCKLEY, Russel. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – Manual para diagnóstico e tratamento (R. C. Costa, Tradução) – 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, Edyleine B. P. Manual da escola de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: versão para professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96); comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. Ed. Atualizada. São Paulo: Avercamp 2007.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto cooperação, 2001.

CONNERS, C. Keith. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: As mais recentes estratégias de avaliação e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

EIDT, Nádia Mara e TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Compreensão do Fenômeno a Partir da Psicologia Histórico Cultural Artigo: Publicação, novembro/2005. Campinas, São Paulo.

EIDT, Nádia Mara. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Diagnóstico ou rotulação? Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 216p.

GOLDSTEIN, Sam. Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH. Artigo: Publicação, novembro/2006.

GOLDSTEIN, Sam e GOLDSTEIN, Michael: tradução Maria Celeste Marcondes. Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1994.

GIACOMINI, Márcia Cristina Carriel; GIACOMINI, Odair. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Educação Física. Lecturas Educación Física y Deportes.

Buenos Aires, vol.11, nº 99, 2006.

GOULARDINS, Juliana. O TDAH no DSM-5. Artigo disponível em: <https://www.tudosobretdah.com.br/o-tdah-no-dsm-5/>.

IPDA - Instituto Paulista de Déficit de Atenção. Disponível em: <https://ddadeficitdeatencao.com.br/tdah-deficit-de-atencao.html#tdah-causas>.

MATTOS, Paulo. No mundo da Lua: perguntas e respostas sobre o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação infantil: construindo o movimento na escola. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2000. 51p.

MEDINA, Vilma. Os melhores esportes para crianças com TDAH, de 17 de outubro de 2016. Disponível em <https://br.guiainfantil.com/materias/saude/hiperatividade-e-osmelhores-esportes-para-criancas-com-tdah/>.

NEUROSABER. Tipos Clínicos de TDAH. Artigo disponível em: <https://neurosaber.com.br/quais-sao-os-tipos-de-tdah/>.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SAMPAIO, SIMAIA. TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Informações e Orientações.

Artigo disponível em
<http://www.profala.com/arthiper2.htm>.

SILVA, A.B .B. Mentas Inquietas. 14^o ed. São Paulo: Gente, 2003.

SMITH,C.; STRICK,L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. 1^a ed. Ed. Artes

A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E SUAS VERTENTES POLÍTICAS

Maria Aparecida da Silva

Fazendo uma análise histórica da Educação Brasileira pode-se observar que por quase quinhentos anos as legislações que trataram da educação em nenhum momento reservaram grandes referências sobre a “educação especial”.

É possível avaliar que provavelmente essa não preocupação pelos meios sociopolíticos e culturais em relação às pessoas com deficiência deva-se ao fato de que até muito recentemente, por uma questão cultural, esses indivíduos não faziam parte do contingente populacional socialmente incluído. Nas famílias e nos meios sociais, o que havia de fato era uma preocupação em camuflar sua existência por vergonha perante a sociedade, e por considerá-los incapacitados e diferentes.

Somente a partir dos anos 80 do século passado e após a promulgação da Constituição Democrática de 1.988, em virtude dos movimentos pró-inclusão em todo o mundo, inclusive no Brasil, passou-se a legislar com o pensamento voltado para a inclusão social e educacional de todos aqueles considerados “diferentes” do modelo institucional.

Maria Aparecida da Silva



Educação Inclusiva: Base Legal

Sobre a fundamentação legal que normatiza a implantação da educação especial inclusiva nos sistemas regulares de ensino brasileiros, observa-se que são resultados de lutas incessantes de movimentos sociais mais abrangentes que defenderam a necessidade de tratamento igualitário e equitativo para a obtenção de direitos e bens e serviços para todos os alunos, independentemente de sua condição física, intelectual e social. Essas lutas, por longo tempo foram quase que uma grande utopia, um sonho que parecia impossível, mas por do final do século XX começaram a surtir efeitos em toda sociedade.

Das reformas educacionais que ocorreram nos períodos políticos anteriores à década de 1980, das mais relevantes do ponto de vista de democratização do ensino destacam-se apenas as Leis de Diretrizes e Bases 4024 de 20 de dezembro de 1961 e a 5692 de 11 de agosto de 1971, porém no que diz respeito ao ensino inclusivo, essas legislações não apresentaram nada que mereça destaque.

No ano de 1961, em pleno governo democrático é promulgada em 20 de dezembro a lei 4024, que resguarda em seu Título X dois artigos sobre a “educação dos excepcionais”, terminologia utilizada na época em questão.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se

no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções

A partir de 1967, num contexto predominantemente autoritário que dominou o país por mais de vinte anos, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5692. Essa lei foi fruto da política autoritária da época da ditadura militar veio para adequar os sistemas de ensino aos interesses políticos do País. Em seu artigo 9º fez menção aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais e aos que encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular ou superdotados. Esses deveriam ter tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação.

Entretanto, o que verdadeiramente acontecia é que quando detectada alguma deficiência os alunos eram encaminhados para as escolas que mantinham atendimento em classes especiais e ali eram inseridos de maneira completamente segregativa.

Passada essa fase, em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a denominada “Constituição Cidadã” marcada por um período de renovações democráticas

com destaques nas reformas eleitorais e manifestações de combate ao racismo e a discriminação. Esse momento coincide ainda com os movimentos internacionais pró-inclusão para alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular.

Sobre a Educação Especial a Constituição Federal de 1988, garante em seu artigo 206 e 208, com texto referente aos princípios da educação brasileira, a igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas, atendimento especializado aos alunos com deficiência garantia de qualidade:

Art. 206 - que diz: O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas;

Art. 208 – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

é – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte,

alimentação e assistência à saúde.
(Redação dada pela Emenda
Constitucional nº 59, de 2009).

Importante salientar que para se garantir as condições de acesso e permanência, as condições de igualdade devem ser pautadas em políticas que identifiquem as diferenças como medidas de respeito e tolerância e acolhimento, para não incorrer numa inclusão excludente.

Posteriormente, em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, conjugada com o momento histórico mundial pela luta dos direitos das pessoas consideradas deficientes, é que efetivamente iniciaram mudanças concretas de posturas paradigmáticas traçadas por políticas sociais.

Com base na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, traz no Título III “Do Direito à Educação e do Dever do Estado” o artigo 4º, inciso III que delibera que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para CARNEIRO (1998), “educandos com necessidades especiais, são aqueles que possuem necessidades incomuns e, portanto, diferentes dos outros no atinente às aprendizagens curriculares compatíveis com suas idades”.

Além do inciso III do artigo 4º que fala dos direitos dos alunos com necessidades especiais, essa lei cria mais uma modalidade de educação: a Educação Especial, garantindo um capítulo destinado à educação especial, assim definido nos artigos 58 e 59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (texto alterado pela Lei 12796/13)

É 3º A oferta e educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (texto alterado pela Lei 12796/13)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Neste Capítulo da LDB criou-se mais uma modalidade de educação onde a prática da educação inclusiva fica claramente explicitada quando determina que todas essas crianças tenham o direito a um

atendimento educacional especializado, e “preferencialmente devem ter o seu espaço de aprendizagem em classes comuns” (SASSAKI 2003), “ao lado das demais crianças, evitando-se desta forma, qualquer modalidade de segregação”. (CARNEIRO 1998).

Desde então os governantes e os sistemas educacionais vêm investindo em aperfeiçoar os espaços escolares com o intuito de disponibilizar recursos para garantir uma prática eficiente de educação inclusiva.

Outro documento que muito influenciou positivamente nas ações referentes ao atendimento inclusivo nas escolas de todo mundo e que pela sua importância não poderíamos deixar de citá-lo, é a “Declaração de Salamanca”. Trata-se de um documento que em seu teor assume um compromisso que garante os direitos educacionais a todos indistintamente. Assinado por mais de oitenta e quatro países conclama as escolas de ensino regulares inclusivas como a forma mais eficiente de combater a discriminação, e determina que elas devam admitir todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais.

A Resolução 02/2001 do CNE (Conselho Nacional de Educação) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com necessidades especiais. Esse documento representa um avanço, pois a partir daí a pessoa com deficiência passa a ter o

direito de ser matriculada em classes regulares preparadas para recebê-la

Além das legislações aqui citadas também se destacam outras que apesar de parecerem secundárias não são de menor importância, pois dão amparo legal para as deliberações, medidas e projetos educacionais de cunho inclusivo

São elas: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) que ratifica os direitos garantidos pela constituição federal versando sobre o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; A Lei de Cotas nº 8.213/91, que determina às empresas que reservem uma porcentagem de suas vagas para a contratação de pessoas com deficiência, sendo que o não cumprimento implica na aplicação de multas especificadas conforme o caso; A Lei nº 10.845/04 que estabelece Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; A Lei 12.764/12, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, considerando a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais; e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, sob nº de Lei nº 13.005.

Essas medidas legais, garantidas no texto constitucional, na lei de diretrizes e bases da educação, 9394 e em todas as outras legislações pertinentes, tornam obrigatória a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais no ensino regular, não permitindo, portanto brechas para o seu descumprimento.

Goffredo (1999), no entanto, alerta sobre o seguinte: “a escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social aos alunos com necessidades educativas especiais, e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos”.

Já SASSAKI (2003) defende que a prática da educação inclusiva também fica claramente explicitada quando determina que todas essas crianças tenham o direito a um atendimento educacional especializado, e “preferencialmente devem ter o seu espaço de aprendizagem em classes”

INTELIGÊNCIA E DEFICIÊNCIA: Definição e Conceito

Para elucidar os prognósticos dos conjuntos e ideias que envolvem a complexidade dos aspectos exploratórios do tema em questão aborda-se aqui as concepções teóricas sobre inteligência e deficiência.

Conceito Teórico de Inteligência

Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas defendidas por Goleman (1995) todas as pessoas são

inteligentes. Defende ainda a existência de nove tipos de inteligência: lógica-matemática, verbal-linguística, interpessoal, intrapessoal, musical, naturalista, corporal/cinestésico, visual/espacial e emocional

A palavra inteligência é originária da junção de duas palavras latinas: inter ou entre, com *legere*, ou elege/escolher. Para Antunes (1997, p 17) “adaptando-se a origem desse termo ao conceito atual de inteligência chega-se à ideia de que a inteligência é a melhor escolha entre duas ou mais situações”.

O conceito de inteligência, entretanto pode ser definido como a “capacidade para aprender, a capacidade para pensar abstratamente, a capacidade de adaptação a novas situações” ou, “o conjunto de processos como memória, classificação, aprendizagem, resolução de problemas, capacidade de verbalização ou de comunicação”. Para o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) “o pensamento inteligente é composto de três elementos: direção, adaptação e controle”.

Com a chegada da modernidade houve o interesse de se medir a inteligência, pois numa sociedade estritamente capitalista e competitiva existia a necessidade de saber quem era realmente “inteligente”, quem era realmente obtuso e quem era preguiçoso. Através da psicologia foram desenvolvidas formas de avaliar e quantificar a inteligência humana, que aplicavam testes cujos resultados serviam para classificar os indivíduos e seus graus de deficiência.

O primeiro parâmetro para medir a inteligência foi desenvolvido pelos psicólogos Franceses Alfred Binet e Théodore Simon no início do século XX, e tinha por objetivo descobrir uma inteligência global para fazer adaptações e conseqüentemente atingir um resultado desejado. O chamado teste de QI (quociente de inteligência), muito utilizado por esses psicólogos, é originário desse processo e servia para classificar o grau de inteligência e/ deficiência dos sujeitos.

Conceito Teórico de Deficiência

O conceito e o significado de “deficiência” dependem muito do ponto de vista e da concepção tanto da pessoa que atribui, quanto da que recebe o atributo. Segundo Ferreira e Guimarães (2003):

Constituído no movimento histórico das relações entre os homens, o conceito “deficiência” só pode ser entendido e analisado de maneira bipolar, ou seja, o que é deficiente para uns não o é para outros, tudo vai depender de a que homem, sociedade e mundo estamos nos referindo. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

De acordo com o artigo 3º do Decreto nº 914, de 6 de Setembro de 1993, a pessoa com deficiência é *aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.*

Em 2006 foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e proclamada pela

Organização das Nações Unidas (ONU), uma mudança conceitual sobre a deficiência onde em seu artigo 1º dispõe

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Em 2015 a Lei Federal brasileira nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevendo em seu artigo 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Antes os critérios médicos definiam como pessoa com deficiência aquela vista com características intrínsecas, mas, atualmente os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais são tidos como inerentes à diversidade humana. Assim sendo a deficiência é entendida como resultado da interação destes impedimentos, com a consequente dificuldade de inserção social do indivíduo.

Deficiência Intelectual

Tem-se por hábito pensar na deficiência intelectual como “um estado patológico definido” ou

“uma condição do sujeito”. No entanto, na maioria dos casos a deficiência intelectual trata-se de uma condição relativa, e está condicionada ao “funcionamento intelectual significativamente inferior à média” sendo que esse atributo social está associado a um valor comparativo. Portanto, seguindo o pensamento de Sasaki:

O conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, palavra que é uma tradução, também histórica, do termo "handicap". O conceito de incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. (SASSAKI - 2005)

Isso significa que essas definições estão relacionadas às diferentes culturas, pois conforme a capacidade de uma pessoa satisfazer as necessidades de sua cultura ela pode ser considerada deficiente ou não, tornando assim o diagnóstico relativo aos demais indivíduos da mesma cultura. Ou seja, uma pessoa pode ser considerada deficiente para uma cultura e normal para outra.

Nas décadas de 1970 e 1980, para mensurar o funcionamento intelectual dos indivíduos psicólogos se orientavam através dos testes de quociente de inteligência (QI) para definir a que grupo pertencia. Eram classificados por grau de deficiência e divididos em quatro níveis: leve, moderado, severo e profundo.

Atualmente essa classificação por níveis ainda é considerada, porém os testes de QI são considerados ultrapassados pelos especialistas que defendem o sujeito na sua singularidade. Esses entendem que por ser um mecanismo altamente classificatório, pois parte de parâmetros comparativos, desconsidera as potencialidades e características individuais dos avaliados, favorecendo as crianças que convivem em ambientes letrados veiculados no meio escolar.

Conseqüentemente, crianças que vivem em ambientes não escolarizados, podem ser consideradas deficientes em função de suas baixas performances nos resultados desses testes. Sendo assim, prejudicadas, pois podem ter suas funções cognitivas preservadas e, portanto capacidade para aprender

Entretanto, alguns seguimentos da educação especial ainda se inspiram nesse método de classificação educacional, pois se baseiam nas ideias resultantes da definição da AADM (Associação Americana de Deficiência Mental), edificada com base na Psicologia Diferencial do QI, onde a deficiência intelectual refere-se “ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média”

Portanto, os testes psicométricos, como o de Quociente Intelectual, apesar de não fazerem mais parte da prática avaliativa para esses diagnósticos, podem ser considerados apenas como um indicador, porém aprofundados posteriormente para cada caso.

É importante alertar que para se obter um diagnóstico mais preciso sobre a deficiência intelectual é imprescindível a participação multidisciplinar de profissionais, tais como médicos, psicólogos, pedagogos e até mesmo de assistentes sociais. Essa necessidade justifica-se porque deve ser levada em consideração a diversidade cultural e linguística, a condição socioeconômica e o momento de vida pelo qual o indivíduo está submetido.

A partir desses argumentos conclui-se que “deficiência intelectual” é um estado onde são constatados no sujeito limitações funcionais consideradas abaixo da média em relação às pessoas inseridas num sistema social, em qualquer área do funcionamento humano.

A escola tem desempenhado papel de relevante importância, quando se trata de diagnosticar casos de deficiência intelectual, pois apesar de poder ser identificada precocemente, especialmente nos quadros mais graves e nos sindrômicos, é na escola que muitas vezes aparece pela primeira vez a hipótese de uma criança ter essa condição. Isso acontece em virtude da demanda advinda de aprendizagens escolares específicas.

Entretanto, antes que a criança possa ser “rotulada”, essa hipótese necessariamente deve ser confirmada, tendo em vista que frequentemente, pelas diversas peculiaridades características de

determinados alunos, esses podem ser falsamente diagnosticados como deficientes intelectuais.

Causas e Características

As causas da deficiência intelectual são muito complexas e variadas, sendo que as mais comuns são as pré-natais: desordens genéticas, cromossômicas, motoras, desnutrição materna, uso de drogas pelos genitores, má formação fetal; as perinatais: prematuridade, lesão no nascimento, abandono, falta de atendimento médico/hospitalar: e as pós-natais: sequelas por lesão cerebral traumático, meningite, encefalite, desnutrição, diagnóstico retardado, envenenamento por metais pesados na infância, tais como mercúrio, desnutrição severa, dentre outras

Teoricamente conforme definição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais) 4ª edição, (DSM IV), publicado em 2000, pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) pessoas acometidas de deficiência intelectual tem como características essencial.

O funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência,

habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. (DSM IV, 2013)

Essa classificação da deficiência intelectual foi baseada no conceito publicado em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental que considera a deficiência intelectual não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, que por sua vez deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar nas diversas áreas de habilidades adaptativas acima citadas.

Por conta dessas características peculiares o deficiente intelectual apresenta dificuldades em entender abstrações e metáforas, de se relacionar socialmente, entender e/ou obedecer regras, realizar atividades rotineiras como, por exemplo, autocuidado, independência na locomoção, e outras dificuldades como a incapacidade de argumentação e o relacionamento interpessoal.

Porém, segundo a Associação Americana de Retardo Mental (AARR) não se pode considerar a deficiência intelectual de forma genérica, mas observar as características peculiares de cada sujeito

Teoria das Múltiplas Inteligências no Processo de Inclusão

Outros caminhos que a neurociências tem adotado são o entendimento do aprendizado através das teorias das múltiplas inteligências proposta por Gardner. Para abarcar adequadamente o campo da cognição humana, Gardner considera que necessário: [...] “Incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou”.

Nesta direção, o autor define inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. No início de seu livro (1994, p. 7) Gardner diz:

(...) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, e que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (GARDNER 1994).

Diante dessas convicções, é preciso considerar também a individualidade e o interesse de cada um pelas questões de aprendizagem, e isso está diretamente ligado às suas afinidades e facilidades, o que deve ser sempre respeitado para que se consiga êxito no decorrer do processo de ensino.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Dolores Fortes; BOSSA, Nádía.

Psicopedagogia: em busca do sujeito autor.

Disponível em:

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=809> Acessado em 01/05/2020.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência intelectual?**

Disponível em

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia> - acessado em 01/05/2020.

ANTUNES, C. **A Inteligência Emocional na**

Construção do Novo Eu. Rio de Janeiro: Editora

Vozes, 1977.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva.** Brasília, DF

Cartilha 6, 2000.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: Imagens e**

Autoimagens. São Paulo: Vozes 4ª Ed. 2000.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil:**

Contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre:

Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Rio de Janeiro: 1934.

Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61. Rio de Janeiro: 1961.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4692/71. Brasília: 1981

Ministério da Educação e do Desporto **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: 1996.

BATISTA, MONTOAN. Cristina Abranches Mota, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.** Editora Cromos, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ. 1993

José Geraldo Silveira - **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras.** MEC. Secretaria de Educação Especial 2002

BUSTO, R. M. et al. **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009.

DIAS, Sueli de Souza. et al. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>, acessado em 01/05/2020.

GARDNER, Howard. **Teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Rede Saci. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Ashoka Brasil, 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário L. de Lima. **Ministério da Educação e Cultura**. Revista Integração nº 14/2002.

GOFFREDO, Vera L. Sénéchal de. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros**.

Série de Estudos de Educação à Distância. Brasília 1999.

Vera L. Sénéchal de. **A Escola como Espaço Inclusivo**. Série de

Estudos de Educação à Distância. Brasília 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente**. Objetiva. RJ 1995

GOMES, Adriana L. Limaverde; et al. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC 2007.

LUCKESI, Cipriano C. - **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MINAS GERAIS. Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas

Gerais. MG: Secretaria de Desenvolvimento da Educação, Livro 2, 2006.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial, Londrina PR, 2007.

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados 2001.

SALAMANCA. Conferência Mundial de Educação Especial. A Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, Espanha: 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l., dezembro 2004. Disponível em <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/> acessado em 01/05/2020.

_____, Romeu Kazumi. **Atualizações Semânticas na Inclusão de Pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou transtorno Mental?** Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, pp 9 e10.

_____, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, M. et al. **Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?** Revista Integração, MEC/SEE. Ano 14, nº 24/2002.

SCOZ, Beatriz J. L. (org.); BARONE, Leda M. C.; CAMPOS, Maria C. M; MENDES, Mônica H. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto alegre: Artes Médica Sul, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 2ª Edição, 1999.
<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia-intelectual> (acessado em 01/05/2020).

POBREZA E A DESIGUALDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Maria Aparecida Sillas de Freitas

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 tem se debruçado sobre o tema e muitos relatórios e estatísticas dos órgãos governamentais tem 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)⁷ 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.

A POLÍTICA SOCIAL E AS MUTAÇÕES DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

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).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

HOBBSBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBBSBAWN, 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@cortezeditora.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.

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS

Mariana Lopez Exposito

INTRODUÇÃO

Ninguém pode negar a importância do trabalho da Arte como forma do conhecimento humano, incluindo aí nas instituições educativas.

Mas o que podemos considerar conhecimento nesta área e como ele se daria?

Apesar de sua irrefutável importância, ainda é comum a presença da Arte de forma insipiente em algumas instituições, e, quando ocorre, seu foco é tão somente as Artes Visuais, especificamente Desenho e Pintura – excluem-se ainda outras visualidades - Dança, Teatro e Música, quando acontecem, enfatizam um fazer mecânico e pré-determinado, na maioria das ocasiões utilizadas em festas e comemorações ou imitações de modelos veiculados pelas mídias particularmente a televisiva.

Além disso, nas instituições educativas, embora enfatizem que todos os funcionários que ali desempenham suas funções sejam educadores, as formações técnicas, quando ocorrem, se destinam tão somente aos professores. O que dizer da formação, qualificação, aprofundamento, especialização ou afins

visando a melhoria, qualificação para os diversos fazeres na instituição educativa? Como contribuir para que haja entendimento, compreensão acerca da importância da Arte na Educação, por todas as equipes de trabalho? Todos valorizam as disciplinas como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa... Mas, qual o lugar da Arte?

Porque isso ocorre? Por conta da formação dos professores? Dos gestores? E os formadores de professores, quem faz e como se faz sua formação? Podemos e devemos priorizar uma linguagem em detrimento da outra? Qual delas priorizar? Há como definir qual a mais importante? Há uma Inter territorialidade entre elas? Estas questões entre outras ocuparam meus pensamentos durante o curso em Linguagens da Arte.

A oportunidade de realizar o curso de especialização em Linguagens da Arte do Centro Universitário Maria Antonia direcionou meu olhar para o corpo, fiquei muito entusiasmada com o tratamento que os professores das disciplinas: “O corpo do corpo docente”, “Criação/educação em dança contemporânea” e “Dança”, deram ao tema.

Quantas possibilidades de atentar para movimentos corriqueiros que nem notava como a ação simples do sentar, do levantar, do ficar em pé...

Pensei então em compartilhar com a equipe de funcionários da creche onde trabalho minhas aprendizagens, mas me deparei com outras questões:

- Minha formação daria conta?
- Seria possível pensar e propor uma formação para esta equipe, incluindo todas as funções?
- Como considerar os corpos e suas diferenças, suas histórias e características?

Pensar em uma proposta para as crianças seria mais fácil, porque ainda estão em desenvolvimento e, já há muitos estudos de referência para este público me deixando mais a vontade.

Como seria uma proposta com indivíduos adultos uma vez que seus corpos estão formados e, além disso, estão inseridos numa cultura com valores corporais já bastante enraizados?

Propor uma prática que incluía todas estas diferenças, e ao mesmo tempo mediar experiências ricas, interessantes, desafiadoras e contínuas para este grupo seria para mim um desafio.

Assim os estudos de Lavelberg, Laban, Garaudy e Larossa seriam utilizados como importantes contribuições para o embasamento deste trabalho.

Bem com outros autores como Marques e Bogéa.

SITUANDO A EXPERIÊNCIA

Como qualquer outra manifestação artística, a dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica. (PCN, 1998:74).

A Creche Pré-Escola Saúde, faz parte da Rede de Creches da Superintendência da Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo (COSEAS – USP)⁸, está localizada na Faculdade de Saúde Pública, é a menor da rede em capacidade de atendimento, atendendo a 50 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, filhos de alunos, funcionários e docentes do Quadrilátero Saúde/Direito⁹ da Universidade de São Paulo (USP).

Seu espaço atual foi inaugurado em 2006, antes atendia as crianças em espaços improvisados, na própria Faculdade de Saúde Pública.

A equipe da creche é composta atualmente de 21 funcionários, sendo uma cozinheira, um cozinheiro, uma auxiliar de cozinha, três funcionários na limpeza,

⁸ É um órgão da Administração Central da Reitoria da USP, criado em 1973, tem 14 unidades e a missão de oferecer serviços de alimentação, creche e benefício social de apoio à permanência estudantil, destinados a alunos, funcionários e docentes.

⁹ O Quadrilátero Saúde/Direito reúne as unidades da Escola de Enfermagem, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Saúde Pública e Instituto de Medicina Tropical.

(mais um funcionário terceirizado que realiza a limpeza dos pátios), oito professoras, uma auxiliar administrativo, uma auxiliar de enfermagem, uma estagiária de nutrição, além de uma coordenadora pedagógica e uma diretora, uma pediatra e uma nutricionista semanal. A faixa etária da equipe varia de 21 a 60 anos.

Atualmente, desempenho um papel na creche de gestora, é um trabalho que não se faz sozinho, além da parceria constante com a coordenação pedagógica, envolve outros atores como pais, crianças, demais funcionários, além dos técnicos das outras creches da Rede, assim questões de várias ordens chamam nossa atenção cotidianamente, uma delas são as restrições impostas pelos movimentos repetitivos para realizar atribuições de diversas ordens como dobrar, empurrar, puxar, pegar, cortar, levantar peso maior que uma determinada carga.

Sabemos hoje que os hábitos dos trabalhadores modernos criam, com frequência, estados mentais prejudiciais... O trabalhador da atualidade se especializou em determinada função de sua tarefa e frequentemente tem de realizar de manhã à tarde, ao longo de sua vida, uma sucessão de movimentos relativamente simples. Tem de pensar, mas dentro de uma restrita esfera de interesses. Dedicar suas horas de ócio a prazeres inadequados, pois carece daquela integração de exaltação mental

e corporal que em épocas anteriores emanava do orgulho pela independência no trabalho organizado. Incidentalmente, o orgulho pelo trabalho encontrava sua expressão nas danças festivas. Durante os anos escolares as crianças de nosso tempo não aprendem a apreciar o movimento. Apenas sabem o quanto de sua felicidade futura depende de uma vida de movimento intenso. (LABAN¹⁰, 1990:13/14).

Como consequência, os gestos do trabalhador se tornam mais limitados.

Diante de tantos matizes, tanto dentro da creche nos diversos afazeres das rotinas de trabalho, como nas vidas fora da creche, variados universos de movimentos cotidianos, posturas corporais, corpos, além das especificidades destes corpos, como dores nos pés, coluna, joelhos, braços...

Considerando as dificuldades citadas anteriormente, pois, estes adultos não estão na condição de alunos nem de professores, mas na de pessoas comuns com corpos que sofreram além da influência da cultura, restrições impostas por suas próprias vidas, pensei neste trabalho com esta linguagem, a Dança.

¹⁰ Rudolf Laban, húngaro, 1879-1958. Dançarino e coreógrafo é considerado como o maior teórico da dança do século XX. Desenvolveu uma pesquisa de movimento e criou uma forma de análise e documentação do mesmo.

Sem a pretensão de formar artistas, até porque minha formação é em pedagogia, muito menos na arte do movimento, e sem a pretensão de modelar corpos, mas com o objetivo de contribuir para trazer à tona a consciência de movimentos até então esquecidos; o reconhecimento das características dos movimentos de cada um e seus limites; favorecer a percepção e exploração de algumas qualidades e fatores do movimento, como a influência do espaço, tempo, fluência e força e as relações entre eles, fatores que foram estudados por Rudolf Laban e fazem parte de sua metodologia; e também utilizar o corpo como meio e suporte de criação e aprendizagem individual e coletiva.

Fusari¹¹ quando se refere à construção dos conhecimentos em dança:

Aprender a elaborar conhecimentos de dança envolvendo sensibilidade, sentimentos, opiniões a partir de elementos afetivos, intuitivos sobre as pessoas e suas questões sócio-culturais, no mundo em que vivem, é prática que necessita tornar-se mais presente... (FUSARI, apud MARQUES, 1999:11)

O que eu concordo, pois suas colocações são brilhantes e alicerçam a proposta aqui desenvolvida.

¹¹ Mariazinha de Rezende e Fusari. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E ainda, ao se referir ao trabalho de Marques, acerca do ensino de dança.

[...] que as ações lúdicas, prazerosas com aspectos estéticos, no dançar e educar, favoreçam exercício de cidadania cultural para todas as pessoas, sem exclusões, nos contextos dos países em que vivemos.

Ainda na introdução do seu livro: Ensino de dança hoje, Marques (1999) nos brinda com um texto de Deleuze (in Foucault, 1979, p69-70).

A prática é um conjunto de revezamento de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar este muro.

DANÇA: UMA LINGUAGEM UNA

Promover o professor autônomo, participativo, interativo com colegas, com os alunos e com a comunidade educacional, produtor de conhecimento e criador nas atividades que desenvolvem são objetivos da formação educacional. (IAVELBERG, 2003:53).

A especificidade da linguagem da dança em relação a outras atividades corporais está na enorme complexidade de fenômenos que a envolvem e seu caráter expressivo e artístico.

É impregnada de percepções táteis, visuais auditivas, afetivas e cinestésicas, compreendendo o sentido cinestésico como o que pode ser percebido pelo corpo.

Garaudy¹² nos diz que a dança não é apenas arte, mas um modo de existir, de viver, que dançar é estabelecer uma relação ativa entre o homem e a natureza. A dança esteve em todas as épocas, ligada a experiências vitais das sociedades e dos indivíduos, do amor, da morte, das guerras e das religiões. O homem dança para falar sobre o que ele honra ou sobre o que o emociona. Afirma ainda que a dança “É celebração, está presa à magia, a religião, ao trabalho e a festa, ao amor e à morte” (GARAUDY, 1980:13).

A dança tem em todos os tempos uma vinculação com os hábitos de trabalho dos períodos em que surgiram ou foram criadas, foi na Era Industrial que a investigação do movimento se iniciou com objetivo de aumentar a eficácia dos trabalhadores.

Na antiguidade a dança desempenhava um importante papel na vida pública, mas comparadas com as danças da época das monarquias ou medievais a dança moderna é mais rica e livre em seus gestos e

¹² Roger Garaudy, nascido em 17 de julho de 1913, em Marselha na França, é filósofo tem cerca de 50 livros publicados nas áreas de religião e política.

passos, o que se deve em grande parte a libertação do corpo do excesso de roupas que impediam e tolhiam os movimentos e o olhar poético para o movimento humano.

Enquanto os movimentos na vida cotidiana estão dirigidos para a realização de tarefas ligadas as necessidades práticas da existência, na dança este fim prático retrocede até o fundo. No primeiro caso a mente dirige o movimento no outro o movimento estimula a atividade da mente. (LABAN, 1990:31).

A dança moderna utiliza o fluxo de movimento que se estende por todas as articulações do corpo, procura compreender e praticar o princípio do movimento e seus elementos, preservando a espontaneidade do mesmo, contribuindo para a expressão criativa e cultivando a participação individual no coletivo, integrando o conhecimento com a habilidade criativa, dominando cada vez mais as formas de atividades.

Laban, um dos criadores da dança moderna, acreditava que o movimento é ao mesmo tempo funcional e expressivo, que a pessoa exprime algo acerca de si mesma através de seus movimentos em quaisquer que sejam as tarefas a que se dediquem, interessava-se profundamente pelo homem como um todo.

Segundo RENGEL (2003: 23), “Laban ressalta que atitude, esforço e movimento dão-se simultaneamente e que o termo corporal engloba os aspectos intelectuais, espirituais, emocionais e físicos, ou seja, o corpo é uma totalidade complexa”.

Fundamentou o conceito que a dança é uma forma natural de expressão do homem, criou *dance farm*, “danças baseadas em atividades ocupacionais com os moradores da comunidade Monte Veritá” (RENGEL, 2003:42) onde viveu. Destas danças surgiram as danças corais, corais no sentido de várias vozes, “buscava um sentido coletivo e comunitário, festivo, criativo e terapêutico” (RENGEL, 2003:83).

A dança pode ser considerada uma arte básica porque usa o próprio corpo para elaborar o produto da criação. Criador e criação: uma só pessoa. Também pode ser considerada a mais antiga das artes e segundo Garaudy outras formas de arte nasceram dela como o teatro, o canto, a música, a escultura, a poesia. É a forma de arte mais capaz de exprimir as mais simples e as mais fortes emoções sem o auxílio da palavra, que se revela insuficiente em alguns momentos. Segundo o mesmo autor, “O gesto de quem dança induz uma experiência não conceitualizável, não redutível a palavra. Se pudéssemos dizer certa coisa não precisaríamos dançá-la.” (GARAUDY, 1980:22/23).

Descobrimos ao impregnarmos o espaço com o esforço, este entendido como a energia surgida de uma

gama de impulsos, intenções e desejos e à medida que desenvolvemos nossa própria consciência e do ambiente, que o corpo se converte em instrumento sensível para que se manifeste a relação entre o mundo interior e exterior. “O movimento... mostrou-se como um poder independente que cria estados mentais frequentemente mais poderosos que a vontade humana.” (LABAN, 1990:13).

“O método Laban se aplica a diversas manifestações do movimento: na vida cotidiana, na arte, na educação, no trabalho e na terapia.” (RENGEL, 2003: 11). A pesquisa realizada por este autor será de grande contribuição para este trabalho, pois, seus estudos tiveram como base os movimentos cotidianos.

Baseada na ideia de que a dança é a natureza do movimento e que qualquer pessoa pode dançar, proponho utilizar a dança como uma forma de linguagem e expressão, utilizando suas características e conteúdos próprios de uma forma democrática, pois todos terão oportunidade de participar, dentro de suas condições, igualmente. Utilizando movimentos do seu universo e ampliando-os, favorecendo ainda a construção de um significado real para todos, ao mesmo tempo em que integra e favorece a descontração da equipe, contribuindo ainda para a formação de um ser humano mais completo.

DANÇANDO EXPERIÊNCIAS

Outro conceito que embasou este trabalho foi do Professor Jorge Larrosa sobre a experiência. O

professor promove um pensar mais existencial e estético sobre a educação da experiência/sentido. Enfatizando o poder da palavra, que produzem sentido, criam realidades e determinam nosso pensamento que dá sentido ao que somos e nos acontece.

O sentido da palavra experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, nos sucede. A nós, indivíduos, sujeitos. A experiência seria um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova...

De acordo com Heidegger (1987, p.143):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (apud Larossa, 2002 p.25).

Com estas ideias pensamos a proposta de trabalho junto ao grupo de funcionários:

Seis encontros, um por mês (nos meses de abril, maio, junho, julho, agosto e setembro), nas formações continuadas¹³ com duração de 1h cada, sendo a primeira atividade do dia.

A primeira proposta se deu em abril de 2011, trouxe para este encontro referências das aulas de dança da professora Inês Bogéa e os conceitos do teórico do movimento e dançarino Rudolf Laban, com os seguintes objetivos:

- Reconhecimento dos movimentos individuais, pensando no movimento como o trajeto de diferentes pontos no espaço, limites e características.
- Reconhecimento e exploração do espaço, concebendo o espaço como o lugar onde existimos, e sua relação com o movimento.
- Reconhecimento de alguns elementos da dança como: transferência de peso, equilíbrio/desequilíbrio, balanço.
- Reconhecimento e desenvolvimento individual e coletivo de ações do movimento em dança identificadas por Laban como: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar e sacudir.

Com a seguinte proposta de desenvolvimento:

¹³ Formações continuadas são momentos para a formação do coletivo de profissionais que desempenham suas funções na creche. São mensais, tem a duração do horário de trabalho diário e neste dia não há atendimento as crianças.

1º Reconhecimento do espaço: movimentação nas diferentes direções: vertical-alto/baixo, horizontal-direita/esquerda e transversal – frente/trás, bem como nos diferentes níveis: alto, médio e baixo. Para esta atividade, utilização da música “Bosque das águas”¹⁴ e “Diariamente”¹⁵, com duração prevista para 10 minutos.

2º Exploração do corpo utilizando bolas como suporte: jogar, chutar... Saltitando, pulando, lançando... Rodar com a bola.

Nesta proposição utilizar a música “I feel good”¹⁶ e “Beggin”¹⁷, por cerca de 10 minutos.

3º Criação individual de um movimento para a alface: sugestão: como nasce, como cresce, se desabrocha... Utilizando a música “Alface”¹⁸;

¹⁴ In CD: Água (Bosque das águas) Andrey Cechelero. Azulmusic. Curitiba e São Paulo. 1999.

¹⁵ In CD: Mais (Diariamente) Nando Reis, interpretação: Marisa Monte. [Phonomotor Records](#)/EMI, álbum de Studio. 1991.

¹⁶ In CD: I got you (I feel good) James Brown, 1965, King Records: Cincinnati, Ohio, EUA. 1965.

¹⁷ In CD: Step up3 (Beggin) Bob Gaudio e Peggy Farina, interpretação Madcon (2007). 2010.

¹⁸ In CD: Partimpim Dois (Alface), Cid Campos, Augusto de Campos, Edward Lear, interpretação: Adriana Partimpim. Sony. 2010.

Inventar um movimento para a formiga e para a bailarina, utilizando a música “Formiga bossa nova”¹⁹ e “Ciranda da bailarina”²⁰.

Ao observar um movimento mais complexo ou diferente, propor a observação de todos e que tentem fazer, de acordo com suas possibilidades. Com duração aproximada de 10 minutos.

4^o Propor a organização em roda, executando os seguintes movimentos: abaixando-nos no centro, dos pés para dentro/fora, apoiando na pessoa da frente, movimento das pernas lateralmente primeiro a de dentro da roda e depois a de fora. Circulando os braços primeiro na direção da área interna da roda, depois a externa...

Utilizando a música “Cirandeiro”²¹ e “Notre Voyage”²², com duração de 15 minutos.

No segundo encontro repetir a proposta do mês anterior com as mesmas músicas e os mesmos objetivos, solicitar que foquem sua atenção, ao realizar

¹⁹ In CD: Adriana Partimpim (Formiga Bossa Nova), poema português Alexandre O’Neill, musicado por Alan Oulman e gravado por Amália Rodrigues em 1969, BMG. 2004.

²⁰In CD: Adriana Partimpim (Ciranda da Bailarina), Edu Lobo e Chico Buarque, interpretação: Adriana Partimpim, BMG. 2004.

²¹In CD: Cirandeiro (Cirandeiro) Simone Guimarães, Tié Musica. 1997.

²² In CD: Caligrafia (Notre Voyage) Mauro Motoki, interpretação: Ludov, Inker Agência Cultural. 2009.

os movimentos nas articulações. Dos braços, pernas, mãos, pés...

Para a terceira proposição, em junho, utilizar da linguagem musical como base para os movimentos, com os seguintes objetivos:

- Reconhecer capacidades vocais.
- Reconhecer o corpo como base de ações musicais.

1º Perguntas iniciais:

Como está nosso corpo hoje?

Como estão nossos sentidos?

Vamos esfregar um pouco as mãos e friccioná-las no rosto, pescoço, peito, pernas...

2º Falar depois que como nossos sentidos são voltados para frente, dispostos na parte dianteira do corpo, pedir ao grupo que se movimente pelo espaço acordando os sentidos. Lembrando que na locomoção, a alternância de lados fornece estímulos ao cérebro. Nossos músculos flexores, localizados a frente do corpo permitem a ação de dobrar as articulações, contribuem para atitude de concentração e análise, ajudam o homem a introjetar conhecimento. Primeiro propor que se movimentem para frente, depois de costas para trás, para os lados. Introduzir o conceito de níveis proposto por Laban, alto, médio e baixo.

3º Propor a organização do grupo em roda pelo conceito de igualdade adjacente a esta formação.

4º Pedir a cada um individualmente que entoe seu próprio nome, como forma de sentir o som vibrando pelo corpo. O tórax se expandindo, para perceberem alguns parâmetros do som, suas capacidades vocais e os demais, apreciar o som.

Para iniciar a ação decidiremos pela fórmula de escolha “a mão que direciona”, ou seja, fazer um gesto de disparo com as mãos em direção a um dos funcionários e a partir disso cada um ao entoar seu nome fazer o mesmo gesto para determinar o próximo.

5º Solicitar posteriormente que todos entoem seus nomes ao mesmo tempo com a ideia que possam construir um coral com seus próprios nomes e experimentem esta situação - coral - o que contribuirá para a próxima atividade.

6º Apresentar a música “Conselho”²³, uma música do repertório popular, significativa para mim, pois seu texto traz pensamentos positivos, que nos elevam, em seu primeiro trecho diz: “deixe de lado esse baixo astral, erga a cabeça enfrente o mal, que agindo assim será vital para o seu coração, é que em cada experiência se aprende uma lição...”

O que eu concordo, penso que, de fato, aprendemos muito com as experiências que *nos passam*, não dá para ficarmos nos lamuriando,

²³ In LP: Almir Guineto (Conselho) de Adilson Bispo e Zé Roberto, interpretação: Almir Guineto, RGE. 1986.

lamentando ou remoendo dificuldades ou percalços que enfrentamos em nossas vidas.

7º Pedir que todos cantem junto a música citada para a construção coletiva de uma ação musical.

8º Dividir o grupo em 2 subgrupos e pedir ao primeiro que comece a cantar e em dois tempos (com estalos dos dedos) o segundo deverá começar.

9º Propor então que se movimentem na roda cantando para que possam perceber a influência do espaço na produção e escuta do som.

10º Observar o movimento do grupo e propor o fechamento da atividade do dia, quando o grupo demonstrar satisfação com sua produção.

11º Ao final, avaliarmos a proposta coletivamente, ouvir todos sobre suas impressões, buscar relacionar esta experiência mais voltada para a música com experiências da linguagem dança.

Para o quarto encontro, em julho, ampliar os objetivos, trazer movimentos do repertório das crianças para a proposta de trabalho.

Utilizar as referências das aulas de Criação/educação em dança contemporânea ministrada pela professora Uxa Xavier com a seguinte proposta de desenvolvimento:

1º Para que o grupo aumente sua atenção sobre o próprio corpo, fazer ao longo da atividade as seguintes proposições:

Vamos olhar um pouco para nós mesmos, estamos concentrados em nosso corpo? Vamos acordar o corpo, prestar atenção nas articulações, dos pés, das pernas, quadris, coluna, ombros, braços, pescoço;

Como está seu corpo, a barriga, a “pochetinha”, está para dentro?

E os ombros estão caídos ou não?

A coluna está tracionada ou encurvada?

Como estão nossas sensações?

Vamos aquecer as mãos esfregando-as e friccionem pelo corpo começando pelo rosto e descendo até as pernas, depois podemos bater com as palmas subindo pelo corpo até os braços.

2º Pedir, logo após, que se movimentem para frente, como no mês anterior com a intenção de acordar os sentidos.

Primeiro explorar as direções, depois os níveis. Frente, depois de costas para trás, ziguezagueando para frente, para os lados no nível alto, pedir também que realizem movimentos circulares com o corpo (usando a kinesfera), primeiro sem utilizar música, depois colocar um jazz²⁴, com a intenção de que se movimentem ao som da música e tentem criar/fazer

²⁴ In CD: River Walk - Bring Back the Dixie (Original Dixieland Jazz Band) vol.1, 2, 3, Phantom. 2006.

movimentos corporais segundo o ritmo que sugerido pela música.

3º Depois em subgrupos de 2 pessoas, propor que um modele o outro, que deve concordar, seguindo o movimento que o primeiro indique, não utilizar a voz, utilizar apenas o toque, que deverá direcionar o movimento, a ação do outro, primeiro um modele e o outro segue, depois troquem, para que os dois tenham a possibilidade de experimentar.

4º Posteriormente solicitar que façam de conta, simulem que o corpo é um tapete e quais ações possíveis a partir desta ideia.

Como o tapete se move?

Enrola-se?

Estende-se?

São perguntas que farei para que se movimentem utilizando esta referência.

Na sequência, propor que imitem os movimentos do tatu bola e da estrela do mar, se levantando sem apoiar as mãos no chão.

5º Propor a brincadeira de amarelinha, para que sintam a transferência de peso mais intensamente, bem como os movimentos cruzados, alternância de lados.

Para o quinto Encontro, em agosto, mantereirei os objetivos das propostas anteriores, utilizarei a seguinte fala para começar a proposta:

“Vamos lembrar que nesta experiência utilizamos nosso corpo, que ele é nossa matéria, nesta atividade, processo e produto são um só, a dança é uma linguagem, ela carrega percepções táteis, visuais, auditivas, auditivas, e cinestésicas, é como se nosso corpo todo fosse um órgão do sentido.

1º Pedir que se movimentem pelo espaço para despertar os sentidos. Depois solicitar que se movimentem ao som de um jazz²⁵.

2º Repetir a proposta da modelagem corporal feita no mês anterior.

3º Depois, como já estarão em duplas, propor que brinquem de espelho, um fazer um movimento e o outro espelhar o mesmo movimento, imitar, experimentarem de frente, “cara a cara”, depois um a frente do outro, de costas e lado a lado.

4º Em seguida pedir que escolham uma parte do corpo e escrevam no ar a letra A com a parte do corpo escolhida, a partir daí brincaremos um pouco com as possibilidades desta situação, a letra inicial do nome, do amigo, o nome, e também escolheremos outras partes do corpo joelho, calcanhar, pescoço, para movimentá-las também.

5º Posteriormente repetirei a proposta do mês anterior que se imaginem como um tapete e se movimentem

²⁵ In CD: River Walk - Bring Back the Dixie (Original Dixieland Jazz Band) vol.1, 2, 3, Phantom. 2006.

como ele, em seguida como tatu bola e estrela do mar, depois se levantem sem apoiar no chão.

6º Propor a brincadeira da amarelinha, pedindo que se lembrem da alternância de lados, dos movimentos cruzados, falar que assim como a criança quando engatinha, faz estes movimentos, equilíbrio/desequilíbrio, e que são elementos da dança.

7º Perguntar se alguém se lembra de alguma outra brincadeira (já que faz parte de nossa matéria de trabalho) que trabalha equilíbrio/desequilíbrio? Ou transferência de peso? Ou ainda balanço, suspensão, ou alguma outra relação com o espaço (qualquer que circule pelo espaço) /tempo (corda) /peso (corda) ou fluência.

8º Propor ao grupo a tradução dos movimentos vividos corporalmente para a linguagem plástica como atividade de fechamento do dia.

Disponer papel grande e canetinha, em diferentes situações espaciais, mesa, parede e chão e pedir que desenhem as experiências que viveram, dizer ao grupo que esta situação também pode ser uma ação da dança, a considerar o gesto sobre o papel, e também um desafio registrar graficamente seus corpos dançando. Utilizarei a música “Alegria”²⁶, do

²⁶ In CD: Alegria (Cirque Du Soleil) produzida por Daniel Aumais e Robbi Finkel, arranjos de René Dupéré e Finkel. RCA. 1997.

espetáculo com mesmo nome do grupo Cirque de Soleil.

Para o sexto e último Encontro, em setembro, pretendo que:

1º Usem seus corpos para dizer quem são, se apresentem corporalmente, pelo gesto.

2º Façam uma apreciação de dança, trarei uma pessoa que faça dança de rua.

3º Criar coletivamente uma dança, a partir dos seus movimentos cotidianos, que realizam em suas ações cotidianas do trabalho, pedirei para mostrar no centro da roda, com a restrição de não fazer igual quem trabalhe no mesmo setor.

4º Em seguida, um a um fazer o movimento, os demais apreciarão.

5º Organizaremos a sequência destes movimentos, juntos perguntarei qual será o primeiro? Depois? E assim sucessivamente até o último movimento.

6º Levarei algumas músicas para escolhermos o ritmo que alicerçará os movimentos.

REFLETINDO PRÁTICAS

A pauta do dia de Formação é feita por mim e pela coordenadora pedagógica, pautadas nas necessidades do grupo, lidas por nós ou trazidas especificamente por ele ou pelas demandas do trabalho, a quem pedi que me auxiliasse com a documentação fotográfica dos Encontros (Anexo).

Desde o primeiro Encontro solicitei que todos os funcionários viessem com roupas confortáveis, que facilitassem o movimento, pois as roupas podem ser um impedimento para os movimentos, roupas que apertam, ou que não promovem o conforto não seriam adequadas, entretanto, neste primeiro Encontro, alguns, poucos, não vieram.

Para mim, este fato já revelava algo, como uma transgressão ou reserva inicial, quanto à proposta, o que se confirmou na roda de avaliação (Apêndice) que fiz ao final da atividade com o grupo, pois estes verbalizaram seu nervosismo, o que eu entendo, até porque eu mesma tive este sentimento nas aulas que tratavam do corpo, por isso entendo.

Também pelo fato da equipe ser composta em sua grande maioria por mulheres e pela valorização da cultura do corpo que nossa sociedade veicula, o sentimento inicial destes poucos em se expor, este receio, contrapõe o sentido da experiência proposto por Larossa (2002): é incapaz da experiência aquela a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

Observei que o som ficava baixo no *notebook*, o que eu não contava é que esta situação estava dispersando o grupo, então rapidamente sugeri outras possibilidades para o momento. Como:

- que se concentrassem e focassem sua atenção no movimento do corpo;
- que podiam ouvir o som interno como as batidas do coração e a própria respiração.

Esta intervenção foi suficiente para prender o grupo na proposta e ainda promover outras possibilidades.

Em alguns momentos, fui tentando relacionar as ações que produziam com alguns conceitos: Falei que “somos primeiro movimento e depois fala”, que as destrezas corporais são a base para aquisições de todas outras, sobre Laban e o conceito da kinesfera.

Expliquei que ele foi um teórico do movimento, considerado o pai da dança moderna, que kinesfera é uma esfera imaginária delimitada pelo alcance dos membros quando se esticam, o centro dela é o centro do próprio corpo, também falei que o movimento é constituído pelo trajeto de diferentes pontos no espaço.

De resto, a atividade transcorreu muito bem, o grupo acolheu e participou muito ativamente, no início um pouco tímidos, riam muito, o que revelava certo nervosismo, mas aos poucos foram se soltando.

No segundo Encontro, o grupo, como um todo, trouxe para trocar ou já veio com roupas que facilitassem os movimentos.

Embora a proposta fosse praticamente a mesma, todos se envolveram mais, as risadas eram

menos intensas e menores, o que revelava já maior foco e menos nervosismo.

Pude observar maior interesse e vontade em participar, em se movimentar, a vontade creio eu, de conseguir realizar o movimento era muito grande.

Ao final apresentei ao grupo um filme que fiz baseado na documentação fotográfica do mês anterior. Pude observar neste momento, vários sorrisos, o que na minha leitura, traduzo como alegria em conseguir produzir, não que isto queira dizer que o foco é no produto, o processo deste trabalho conta muito mais, mas aqui, a capacidade da experiência de formação ou de transformação. “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larossa, 2002)

Pudemos acompanhar a evolução do grupo, suas angústias e medos iniciais se transformando em conquistas e capacidades corporais, ao se verem, se reconhecerem como sujeitos da experiência, num momento de conquista!

Foi muito prazeroso para todos também porque, estes movimentos ficaram harmoniosos, fluídos.

Pensei, a partir do observado e experienciado, em utilizar esta estratégia para finalizar as experiências que teríamos nos próximos encontros, pois segundo IAVELBERG (2003: 62) “Educação é trabalho em equipe, e a complexidade de cada área de

conhecimento requer intercâmbio de informações com as demais áreas...”.

No terceiro Encontro, o grupo estava muito mais aberto, e conseguiu se envolver ainda mais.

Assim que começamos, observei a necessidade de repetição coletiva do som produzido, pois, estavam tão preocupados com a tarefa que acabavam ficando dispersos, foi um bom jeito de deixar a turma com um objetivo comum e se concentrarem na apreciação, audição.

Houve algumas falas no sentido de identificação maior com os movimentos mais voltados para a dança, embora tenham dito que gostaram.

Senti pelas suas falas que esta proposta trouxe uma memória, uma lembrança da infância, da família, percebi que também podia resgatar no grupo a memória corporal de cada um já que temos memórias corporais boas e ruins.

Ruins: a fila para tudo na escola, o sentar com aquela organização espacial que nos permitia apenas ver a nuca do nosso colega;

Boas: nossas brincadeiras da infância. Nossa! tínhamos uma competência corporal imensa, não me lembro de ficar sem fôlego pulando corda, brincando de pega, cabra cega, barra manteiga, de esconder, entre tantas outras brincadeiras).

Penso que o grupo se identificou mais com esta proposta porque nela o que se evidencia é o próprio processo de ação, estas propostas causam um bem coletivo porque há a liberdade de movimentar-se.

Relacionamos algumas experiências da linguagem do movimento/dança e do movimento/música, percebemos a influência do espaço, a influência do tempo, a marca pessoal do som e do movimento de cada um no coletivo e na produção sonora e corporal.

O quarto Encontro aconteceu na volta das férias do grupo.

Nesta ocasião tínhamos dois dias de formação, a proposta foi feita no início do dia da quinta-feira, a recepção positiva do trabalho foi bastante intensa, como estava um pouco frio e tinha como proposta que rolassem no chão, forrei a sala com placas de EVA.

Neste dia mostrei três filmes que foram feitos durante nossas aulas de dança no Centro Universitário Maria Antonia por um colega de classe e que estavam disponíveis na rede social *Youtube*, o que também contribuiu para a ampliação do repertório do grupo que na sexta feira reclamou da ausência da atividade prática.

No quinto Encontro, houve algumas faltas, mas também o ingresso de um funcionário novo na equipe. A proposição foi feita na sala do berçário porque tem mais espelhos, também levei um espelho móvel grande

com a ideia que todos pudessem se observar mais durante a execução dos seus movimentos, forrei a sala com placas de EVA, para que pudessem rolar no chão com mais conforto. O tempo foi curto para propor o jogo da amarelinha, que será proposto no próximo Encontro.

O sexto e último Encontro, organizei o espaço com os livros e materiais que utilizei para pesquisa do trabalho, havia um grande interesse na apreciação do mesmo, havia duas funcionárias com problemas de saúde, uma não participou ativamente apenas apreciando, outra conseguiu executar movimentos mais leves e lentos.

Para a atividade de apresentação corporal, pedi que fizessem isso no centro da roda, escolhessem outra pessoa e pelo gesto a convidasse para se apresentar, houve duas colocações: “Só um gesto ou mais, uma sequência de gestos?” e “Vou fazer a antiga e a atual, como eu era antes e agora”.

Na apreciação de dança de rua, sem música a princípio, depois coloquei “Yeah”²⁷, a ideia era que percebessem que não precisamos da música para dançar, que a sequência dos gestos pode ser realizada a partir do ritmo interno (respiração/batimento cardíaco).

²⁷ In CD: Confessions, (Yeah) Usher, Arista Records. 2004.

Perguntei, ao final da apresentação se identificavam algum movimento do cotidiano. Responderam: alguns como abaixar de cócoras, movimentos com as mãos.

Quando apresentaram os movimentos dos seus fazeres, experimentamos um a um uma vez, disse que havia ficado bom, mas que podia ficar melhor, fui estalando os dedos num certo tempo e disse que precisávamos organizar o tempo do gesto, coloquei algumas músicas para que escolhessem qual utilizaríamos como referência de tempo, escolheram "O Skank Rockefeller"²⁸.

Experimentamos mais duas vezes e todos ficaram tão satisfeitos com a coreografia criada pelo grupo que combinamos de apresentar na Festa de fim de ano da Creche!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem hoje procura se reencontrar nas Artes, mitologicamente, as musas são consideradas como inspiradoras das artes, eram filhas de Zeus, o rei dos deuses e Mnemósine (Memória). O termo música significa "arte das musas", a musa da dança era Terpsícore (a que adora dançar) também regia o canto

²⁸ In CD: You've come a long way baby, (The Rockafeller Skank), Fatboy Slim (Norman Cook), Sony. 1998.

coral e portava a cítara ou lira, ao som da qual dirigia a cadência dos seus passos. O termo museu é derivado de seu nome, inicialmente era o lugar destinado ao estudo das ciências, letras e artes.

Atualmente podemos estudar e aprender sobre arte em outras situações, como a descrita neste trabalho.

Acredito que fomos felizes em iniciarmos os dias de trabalho com este projeto que foi muito inclusivo, pois todos os segmentos da creche puderam participar com interesse e alegria, desde a equipe da limpeza até a coordenação, e constatar que todos “podem e conseguem”.

Em algum momento das propostas, cada um pode compartilhar com os demais seus saberes corporais, os quais, alguns nem tinham ideia de suas capacidades, não era eu a proponente quem sabia mais, não havia hierarquia, todos éramos singulares e únicos.

A maioria nem pensava em suas restrições, começava a atividade e pronto.

Acredito que conseguimos dar vez e voz ao grupo, e que contribuimos para a construção da sua identidade e unidade.

...o aprender com satisfação e orgulho de seu papel de estudante em formação permanente está ligado à consciência que adquire sobre as transformações constantes que ocorrem no conjunto de

*conhecimentos necessários para seu
desempenho profissional.*
(AVALBERG, 2003:63).

Conseguimos com este trabalho em dança, trazer os conteúdos desta linguagem para o fazer cotidiano e reconhecer nos movimentos cotidianos elementos da dança.

Percebi, nas avaliações que as pessoas conseguiram analisar sua evolução, bem como a do grupo como um todo.

Todas as linguagens artísticas são importantes e há uma interligação entre elas, a elaboração deste projeto possibilitou e muito a ampliação de meus conhecimentos na linguagem da dança, da música e das artes visuais.

Vi que ao sistematizarmos um trabalho artístico com todos os funcionários, a poética, a sensibilização, a relação, a realização, e o “*empowerment*” das próprias ações, bem como o conhecimento que se constrói destas propostas são ímpares, isso tudo sem contarmos a alegria e completude que nascem com elas também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência, Revista Brasileira de Educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19.

BRASILIA. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*, 3º e 4º ciclos. 1988.

GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1980.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone Editora. 1990.

_____. *Domínio do movimento*. 5ª Ed. São Paulo: Summus. 1978.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (2002). *Revisitando a “Dança Educativa Moderna” de Rudolf Laban*. *Revista Sala Preta*. ECA/USP, n.2, ano I.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume. 2003.

DISCOGRAFIA

ADRIANA PARTIMPIM (Ciranda da Bailarina), *O GRANDE CIRCO MÍSTICO*, de Edu Lobo e Chico Buarque e diversos interpretes. Criação de Edu Lobo e Chico Buarque para o Ballet do Teatro Guaíra - Curitiba – PR: Som Livre / Passi3n Br3sil: Rio de Janeiro-RJ, 1983. BMG. 2004.

ADRIANA PARTIMPIM (Formiga Bossa Nova), *ADRIANA PARTIMPIM*, poema portugu3s Alexandre O’Neill, musicado por Alan Oulman e gravado por

Amália Rodrigues em 1969. Rio de Janeiro. BMG. 2004.

ALMIR GUINETO (Conselho) de Adilson Bispo e Zé Roberto, interpretação: Almir Guineto, RGE. [s.l.] 1986.

ÁGUA (Bosque das águas), de Andrey Cechelero. Azul Music: Paraná e São Paulo. 1999.

CALIGRAFIA (Notre Voyage), *CALIGRAFIA*, de Mauro Motoki, interpretação: Ludov. Inker Agência Cultural. [s.l.] 2009.

A INDOMADA DOIS, *CIRANDEIRO* Simone Guimarães, Tié Musica. [s.l.]. 1997.

ALEGRIA, Cirque Du Soleil, *ALEGRIA*, produzida por Daniel Aumais e Robbi Finkel, arranjos de René Dupéré e Finkel. RCA. [s.l.]. 1997.

CONFESSIONS (Yeah) de Usher FT Lit Jon & Luda..., Sony. [s.l.]. 2004.

I GOT YOU (I feel good) de James Brown, King Records: Cincinnati, Ohio, EUA. 1965.

MAIS (Diariamente) de Nando Reis, interpretação: Marisa Monte, Phonomotor Records/EMI (álbum de estúdio). [s.l.]. 1991.

PARTIMPIM DOIS (Alface), Cid Campos, Augusto de Campos, Edward Lear, interpretação: Adriana Partimpim. Sony.[s.l.]. 2010.

RIVER WALK (Bring Back the Dixie), Original Dixieland Jazz Band, vol.1, 2, 3, Phantom.[s.l.].2006.

STEP UP3 (Beggin) de Bob Gaudio e Peggy Farina, interpretação: Madcon. [s.l.]. 2010.

YOU'VE COME A LONG WAY BABY, (The Rockafeller Skank), Fatboy Slim (Norman Cook), Sony. [s.l.]. 1998.

WEBGRAFIA

MUSAS, disponível em:
<www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/.../grega/musas.php> Acesso em 29/08/2011.

APÊNDICE

Avaliação 1º encontro:

“... estava com receio de errar, depois percebi que era uma coisa mais individual... o suor até escorria pelo corpo...”;
Alessandra Matias – professora.

“... amei, foi divertido... fiquei mais leve”; Tânia – cozinheira.

“... deixou todos mais próximos”; Rita – auxiliar de cozinha.

“... acaba soltando mais, a gente é muito fechado, muito para dentro... para a gente poder se socializar e se interar nada melhor que uma atividade de movimento, então foi muito bom”; Solange – professora.

“tava morrendo de medo, mas achei tão legal...”; Isabel – auxiliar de enfermagem.

“achei bacana senti que perdi muitas calorias, sugestão fazer toda Formação”; (o que acontece uma vez por mês)
Edivaldo – funcionário limpeza.

“perde tensão... dá uma extravasada e ajuda a construir um dia melhor”; Zilanda – professora.

“motivo de privilégio porque nunca participei...”; Márcia – funcionária da limpeza terceirizada.

“gostei muito... por causa da união... foi muito gostoso...”; Alessandra Mandu – funcionária da limpeza.

“... compartilhamos... sorriso, risos, toques...”; Barbara – professora.

“... adorei, adoro dança, foi um relaxamento, a gente se esquece dos problemas, a gente ri, se diverte... foi muito legal”; Verônica – professora.

“foi muito prazerosa... presta mais atenção no corpo da gente... hoje deu uma subida...”; Magna – professora.

“... além de ser uma atividade coletiva, foi bastante individual, não tem certo e errado a gente tem que sentir, é um autoconhecimento... abre o corpo para novas coisas agora”; Milena – estagiária de nutrição.

“... cheguei no final mas encontrei um grupo muito feliz... entrei e já me contagiei”; Elaine – professora.

“... vi que todo mundo se divertiu de fato, vi que todo mundo se envolveu, vi que todo mundo se uniu, o quanto o corpo está ligado na alma... o grupo estava tão harmonioso...”; Regina – coordenadora pedagógica.

Avaliação 3º encontro

“... estão ligados, movimento e o ritmo da música...”; Zilanda – professora.

“... achei que a gente se descontraíu mais desta vez, no final aprendeu a letra, achei que a gente interagiu mais, foi mais descontraído...”; Milena - estagiária de nutrição.

“... precisou de mais concentração, qualquer coisa perde o foco, foi mais difícil...”; Juliana – professora.

“... a concentração é muito importante...”; Alessandra – professora.

“... a música traz muitas lembranças da infância, da mãe, música e movimento estão em tudo e carregamos até hoje estas lembranças...”; Solange – professora.

“... gostei mais, foi mais divertido, meus pais ouvem músicas que eu adoro também, eu adorei, o movimento ficou mais interessante...”; Verônica – professora.

“... consegui prestar bastante atenção e sentir mais o ritmo, as modulações, quem não conseguiu foi porque não focou, não prestou atenção...”; Vanda - funcionária da limpeza.

“... gostou bastante apesar de ter se atrapalhado um pouco...”; Isabel - técnica enfermagem.

“... foi se soltando, aliviando mesmo, gostei mais dessa...”; Rita - funcionária da cozinha.

Avaliação 4º Encontro

“... achei bem legal, achei até que eu não fosse conseguir, mais foi muito legal, gostei muito...”; Tania – cozinheira.

“... gostei, a gente chegou um pouco enferrujado, depois que começa dá um animo, dá vontade de fazer mais e não parar...”; Barbara – professora.

“... gostei mais da modelagem da estátua, mas o bacana desta brincadeira é porque mulher tem vaidade e na hora que você vai virar você fica assim cadê a banha, ai minha barriga e a gente vai ver todo mundo tem, todo mundo é igual, tem que deixar pra lá mesmo, achei bacana isso...”; Elaine – professora.

“... eu gosto muito, vou pensando muito no nosso envolvimento, o quanto as pessoas vão deixando de lado um monte de coisas e vão se entregando eu acho que é o objetivo do movimento, eu vou vendo que depois de várias atividades que a Mariana tá fazendo, a gente tá mais solta...”; Zilanda – professora.

Avaliação 5º Encontro

“... pra mim é sempre gostoso, e hoje se expressar na forma de desenho é outro desafio, mas que também a gente vai fazendo um esforço de se colocar...”; Zilanda – professora.

“... eu gostei da experiência da estátua, do espelho, você tem que mexer e acompanhar o outro, foi muito bom, sabe o que está sendo bom Mariana, a gente está perdendo um pouco a timidez de falar, to começando a me soltar, to perdendo a vergonha de falar...”; Alessandra - funcionária da limpeza.

“... eu gostei muito, a experiência que eu mais gostei hoje, dá para você sentir o corpo do outro, esse contato é bem bacana, ver o outro relaxando...”; Magna – professora.

“... tive dificuldade na amarelinha, nunca tinha pensado, olha com a idade que eu tenho, não pensava que tinha que ficar alternando a perna, pra mim foi uma novidade...”; Isabel – auxiliar de enfermagem.

“... me senti mais a vontade, das outras vezes eu ficava bem envergonhada, ficava me preocupando com o que acontecia com meu rosto, com as expressões que eu poderia fazer, se ia subir a blusa e aparecer alguma gordura, dessa vez eu não liguei pra essas coisas que são tão superficiais diante do que a gente ta fazendo...”; Barbara – professora.

“... é tudo novo eu nunca tinha feito isso, expressão corporal pra mim é muito difícil, a parte da estátua achei muito legal mais fiquei travado, é muito novo...”; Jonas - cozinheiro (1º vez).

“... hoje achei que foi melhor de todos, achei super bacana o espelho e a amarelinha também foi novidade para mim não sabia que tinha que alternar...”; Edivaldo - funcionário da limpeza.

Avaliação 6º Encontro

“... Vai sendo gostoso e a gente consegue se soltar de certa forma e deixar fluir...”; Zilanda – professora.

“Às vezes a gente faz a mesma coisa todo dia, fica um pouco carrancuda, vi que pode fazer uma dança...”; Rita – auxiliar de cozinha.

“... Me soltei mais e foi muito bacana”; Isabel - Auxiliar de enfermagem.

“Achei muito legal a união do grupo mesmo estando em setores diferentes, nos conseguimos identificar o que o outro estava fazendo sem estar no setor junto com ele, deu para entender o que o outro estava fazendo, é como se a gente entrasse no dia a dia da pessoa, achei muito legal mesmo...”; Tânia – cozinheira.

“... Mostrar num gesto quem eu sou foi muito difícil... vou mostrar que eu to me abrindo cada vez mais... achei sensacional, porque a gente parou para olhar para o outro de uma forma diferente”; Bárbara – professora.

“O que dá pra perceber é que neste momento todo mundo se solta um pouco...”; Alessandra – funcionária da limpeza.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Mauro Alexandre Alvarez

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 levantei 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, optei 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.

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, 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 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 redundava 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 à 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.

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.

Relação Família - escola e sua importância na formação do indivíduo.

Nos tópicos família e escola pudemos 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.

Vida familiar e vida escolar perpassam por caminhos concomitantes. É quase impossível separar aluno/filho, por isto, quanto maior o fortalecimento da relação família/escola, tanto melhor será o desempenho escolar desses filhos/alunos. Nesse sentido, é importante que família e a escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois, isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança.

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)

Sendo assim, cabe às duas instituições auxiliar o indivíduo no seu processo de desenvolvimento, sendo que um ambiente saudável, cercado de incentivos e boas relações, tende a fazer com que o aprendizado da criança seja positivo. 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/ /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: 02/ 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.

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.

O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO SABER AMBIENTAL

Natália Santo Lisboa

INTRODUÇÃO

A evolução técnica e, conseqüentemente, a apropriação humana predatória do espaço natural desencadeou uma série de impactos socioambientais de características adversas e que são provenientes de uma lógica utilitária, predatória e economicista dos recursos naturais e do meio ambiente.

A sociedade urbano-industrial representa a consolidação da ruptura entre a natureza e a sociedade. Esta dicotomia é resultante da construção de um pensamento hegemônico presente no século XIX e que objetivava, paralelamente, controlar e ignorar a natureza. A evolução deste ideário segregacionista, que perdurou até meados do século XX, culminou com a natureza subjugada e explorada, assim, no decorrer de sua “transformação tecnológico-industrial e de sua comercialização global, a natureza foi absorvida pelo sistema industrial” (BECK, 2011; p.9).

Essa racionalização da natureza que desponta a partir do desenvolvimento da sociedade industrial

acarretou consequências nocivas para o meio ambiente, sequelas expressas na degradação da qualidade ambiental, o que, segundo Leff (2015; p.17) se evidencia “como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza”.

A Globalização da degradação socioambiental, processo este, amplificado na segunda metade do século XX com a revolução técnico-científica, revela as mazelas inerentes da espoliação e apropriação da natureza.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que os tempos hodiernos exigem uma nova reconsideração da relação entre sociedade e natureza. A respeito deste novo paradigma sobre a interação do ser humano com o meio natural, na passagem do século XX para o XXI, Beck (2011) afirma que, a contraposição da sociedade com o meio natural foi refutada conjuntamente com o desenvolvimento do processo de industrialização, pois a natureza foi transformada em produto social. Este autor destaca que, a ressignificação da natureza implica a compreensão de que a destruição do meio ambiente natural, integrada à circulação da produção industrial, tornou-se elemento constitutivo da dinâmica social, política e econômica e, por fim, resultou em efeitos colaterais tidos como imprevistos onde a socialização da natureza se apresenta como

socialização da destruição e das ameaças que incidem sobre a natureza.

A emergência deste cenário de inúmeras crises e, em especial a ambiental, desencadeou um processo de reflexividade sobre os riscos aos quais nos expomos como sociedade produtora e gestora de riscos. Entende-se neste texto por risco o que foi definido por Veyret (2015, p.11), “como a percepção do perigo, da catástrofe possível”.

Sobre as possibilidades de reflexividade dos riscos na sociedade contemporânea, Jacobi (2005, p.240) destaca que

A sociedade torna-se cada vez mais autocrítica, e, ao mesmo tempo em que a humanidade põe a si em perigo, reconhece os riscos que produz e reage diante disso. A sociedade global “reflexiva” se vê obrigada a auto confrontar-se com aquilo que criou, seja de positivo ou de negativo.

Neste panorama de configuração de uma sociedade autocrítica, bem como, reflexiva a respeito dos impactos socioambientais negativos aos quais se expõe, a educação emerge como ambiente oportuno para a construção e desenvolvimento de novos saberes e de novas possibilidades pedagógicas.

A questão ambiental apresenta-se neste contexto de reflexividade e acaba permeando o debate científico e político, além de, suscitar uma discussão na sociedade acerca do seu modo de desenvolvimento

produtivo e econômico. A promoção de um pensamento crítico-reflexivo estimulado pela busca de uma nova interação sociedade e meio natural aparecem em Leff (2015, p. 17) onde,

A questão ambiental problematiza as próprias bases da produção, aponta para a desconstrução do paradigma econômico da modernidade e para a construção de futuros possíveis, fundados nos limites da natureza, nos potenciais ecológicos, na produção de sentidos sociais e na criatividade humana

A ampliação da complexidade das relações da sociedade com o meio ambiente exige um novo entendimento das alterações antrópicas sobre a dinâmica do meio natural. Enfatiza-se, a partir desta perspectiva de cidadão e sociedade reflexiva, a necessidade de compreender a crise ambiental, especialmente, os riscos provenientes desta crise, adotando-se um enfoque globalizante que norteia a construção de um pensamento complexo.

As geociências a partir do seu enfoque sistêmico permiti a compreensão da Terra por meio de uma visão holística. O conhecimento sobre a evolução geológica do planeta, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades sobre o funcionamento da natureza, assim como, da compreensão das inter-relações entre sociedade e meio ambiente contribuem para o entendimento do funcionamento do sistema Terra.

A contribuição do conhecimento geocientífico para a compreensão da crise ambiental e dos riscos ambientais e naturais aparece em Veyret (2015, p. 12) em que,

Uma parte dos riscos se inscreve no quadro das relações natureza/sociedade [...]. Os riscos naturais impõem o reconhecimento da álea, da dinâmica, da epiderme da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera e biosfera) como fatores geradores de perigos percebidos pela sociedade como riscos.

A relevância das Geociências para uma visão mais integradora dos problemas ambientais é inegável perante a comunidade científica, porém a sua difusão no ensino básico não se promoveu da mesma maneira por parte das políticas e orientações dos currículos escolares.

A necessidade de uma abordagem reflexiva sobre as alterações do meio ambiente pela ação antrópica não pode ser apartada da compreensão do funcionamento do sistema Terra. Para uma formação cidadã engajada e crítica torna-se um pré-requisito básico uma “alfabetização em ciências da Terra” (PEDRINACI et al., 2013).

A alfabetização em ciências da Terra, conforme Pedrinaci et al. (2013, p. 118), promove a capacitação analítica e o entendimento de “*algunas de las principales interacciones entre la humanidad y el*

planeta, los riesgos naturales que pueden afectarle, su dependencia para la obtención de los recursos o la necesidad de favorecer un uso sostenible de ellos.”.

Neste cenário apresentado, entende-se que o ensino de geociências é capaz de subsidiar o desenvolvimento de práticas educativas fomentadoras de atitudes críticas e participativas e que visem uma sustentabilidade (SANTOS, 2013).

Na atual conjuntura em que se vivencia uma crise socioambiental e de propagação de riscos de diferentes naturezas, o ambiente formal de ensino, a escola, deve se dirigir para propostas pedagógicas passíveis de promoverem mudanças significativas nos educandos. É neste atual momento, que, segundo Canário (2006, p. 12), aumenta a importância da educação e a responsabilidade dos educadores. Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma “saída” para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória que permita compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente.

Este ensaio tem por objetivo analisar as contribuições do ensino de Geociências para a compreensão crítico-reflexiva das ações antrópicas no meio ambiente especialmente à luz do currículo e da

formação docente. Pretende-se no desenvolvimento deste trabalho a validação da importância de se compreender o ambiente a partir de uma ideia sistêmica de componentes que se inter-relacionam e o papel das Geociências para a compreensão desta interação.

O ENSINO DE GEOCIÊNCIAS: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

O desafio posto para a formação escolar, especialmente, no século XXI, é o de propor um ambiente favorável para o engajamento dos educandos, desse modo, transformando-os em atores capazes de compreender, refletir e intervir sobre a realidade na qual estão inseridos.

A Escola, na atual conjuntura de alterações promovidas pela globalização na chamada era da tecnologia e da informação, não foi capaz de atender aos encargos e as expectativas postas pelas demandas da sociedade moderna. Esta dissonância acaba incorporando a instituição escolar ao cenário de crises, neste caso, a “*crise da educação*”.

A crise da educação, como uma concepção de crise de sentido que aflige os sistemas de ensino dos mais diversos países do mundo, não pode ser compreendida separadamente da crise gestada pela sociedade moderna, pois foi esta a sua principal difusora (LOPES, 2010). Ainda, de acordo com o autor, o cerne deste panorama conflituoso atual decorre de um embate entre traços da ideologia e organização

típicas da modernidade que, produziu e fez desenvolver a instituição escolar, em antagonismo com as novas situações trazidas pela pós-modernidade.

A respeito do papel da educação escolar e das crises deflagradas na contemporaneidade, Canário (2007, p. 12) descreve que a formação escolar é permeada por um paradoxo onde “quanto mais as nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordem social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização”. Ainda segundo o autor, a situação paradoxal descrita anteriormente é fruto de um descompasso entre o conhecimento técnico-científico do qual é provida a sociedade, por um lado, em discrepância com a imaturidade social e política, por outro, que acaba resultando na incapacidade de controlar os efeitos deletérios do progresso.

Esta visão de cisão entre evolução tecnológica e progresso com a ampliação dos riscos de diferentes naturezas é compartilhada por Jacobi (2005, p.239) ao descrever que

Muitos países aumentaram sua vulnerabilidade a uma série mais intensa e frequente de fenômenos que tornam mais frágeis os sistemas ecológicos e sociais, provocando insegurança ambiental, econômica e social, minando a sustentabilidade e gerando incertezas em relação ao futuro. Prevalece ainda a ideologia do progresso, que rejeita ou minimiza as questões ambientais, seja no discurso ou na prática.

A educação, na sua concepção mais abrangente, acaba assumindo a incumbência de ambiente capaz de prover soluções para os problemas e questões oriundas da civilização moderna. Para romper com o fatalismo e, conseqüentemente, com a passividade e o conformismo, produtos estes gerados pelo fracasso escolar e que estão presentes no atual cenário de crises, é necessário ressignificar a educação para a promoção da justiça social, desta maneira, consolidando o seu protagonismo como formadora de atores sociais. A urgência para a reformulação da Escola, instituição à qual conhecemos e que foi consolidada ao longo dos dois séculos, e paralelamente do papel da educação, é destacada por António Nóvoa ao pontuar que,

Continuamos fechados num modelo de Escola inventado no final do século XIX e que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo: escolas voltadas para dentro dos quatro muros, currículos rígidos, professores fechados no interior das salas de aula, horários escolares desajustados, organização tradicional das turmas e dos ciclos de ensino, etc. etc. Defendo, por isso, que é necessário repensar os modos de organização do trabalho escolar, desde a estrutura física das escolas até à lógica curricular das disciplinas e dos programas, desde as formas de agrupamento e de acompanhamento dos alunos até às modalidades de recrutamento e de

contratação dos professores. Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI. (VIEIRA e PEREIRA, 2006, p.113)

Dentro do escopo deste texto não se pretende prolongar a discussão sobre o papel da Escola na sociedade moderna ou, melhor dizendo, pós-moderna, mas apontar as incoerências existentes entre o que é esperado de uma formação escolar básica adequada, em suma, aquela que se almeja do estudante numa perspectiva de justiça social onde prioriza-se a formação cidadã e, na qual, estes educandos são capazes de intervirem na realidade em que estão inseridos ao invés de se subjugarem, em oposição a formação básica recebida.

No centro deste debate sobre a formação do educando preparado para vivenciar um mundo de incertezas e apto para tomar decisões como sujeito ativo na realidade na qual vivencia, figura o papel do currículo, bem como, do professor no processo de formação escolar básica.

Em oposição a ideologia de progresso predatório, que rejeita ou atribui papel secundário para as questões ambientais, é necessário centrar as Geociências como mediadora no desenvolvimento de um “*saber ambiental*”. A formação em Geociências, segundo Santos (2013) capacita o educando para um entendimento mais completo sobre o mundo contribuindo para a

formação da consciência ambiental e de cidadãos, aqui entendidos como sujeitos capazes de: observar/(re)conhecer o ambiente em que vivem; refletir sobre esse ambiente e suas condições reais e, com base nesse processo, propor ações/construir intervenções educativas frente aos problemas identificados, em contribuição ao desenvolvimento de soluções para estes, enquanto exercício de cidadania em busca de transformação da realidade socioambiental. (SANTOS, 2013, p.12)

Para que o educando contemple, durante o seu processo de formação, as orientações postuladas pelos parâmetros curriculares do ensino básico brasileiro, além de, satisfazer as expectativas de formação de um cidadão crítico é primordial compreender a importância do funcionamento do meio natural para, assim, se tornar capaz de avaliar e julgar as ações das atividades antrópicas que interferem na dinâmica terrestre; dos impactos da ocupação e uso do ambiente e de seus materiais e, para que, após a assimilação do sistema Terra, ele possa agir com consciência e responsabilidade na questão ambiental (CARNEIRO *et al.* 2004, p. 557).

Sobre o papel do conhecimento geocientífico na formação do educando visando uma melhor gestão dos riscos e predição de impactos nocivos ao meio ambiente, Toledo (2004, p.43) ratifica a importância da “introdução efetiva e abrangente das Geociências, não

como fragmentos, como ocorre atualmente, mas como um todo íntegro”.

No sistema de ensino básico brasileiro, particularmente o ensino médio, os conteúdos de Geociências são difundidos nas bases curriculares de disciplinas afins. A dispersão curricular das noções de Geociências favorece uma falta de ordenamento que acaba inviabilizando, de modo geral, a explicação e análise da Terra como um conjunto geossistêmico.

A questão ambiental transcende as diferentes disciplinas curriculares e o seu caráter interdisciplinar pode ser visto como uma ponte para a formação de um pensamento mais complexo sobre a realidade, mas também como um complicador para a sua operacionalização prática, para Jacobi (2005) tanto o

aprofundamento disciplinar quanto a ampliação do conhecimento entre as disciplinas são elementos fundamentais, porém de grande complexidade quanto à sua implementação. Considerando como ponto de partida uma realidade socioambiental complexa, esse processo exige, cada vez mais, a internalização de um saber ambiental emergente num conjunto de disciplinas, visando construir um campo de conhecimento capaz de captar as multicausalidades e as relações de interdependência dos processos de ordem natural e social que determinam as estruturas e mudanças socioambientais. (JACOBI, 2005, p.247)

A fragmentação do conteúdo de Geociências e a baixa interação entre as bases curriculares para o entendimento mais profícuo da questão ambiental se apresenta como um impasse para trabalhar adequadamente uma visão holística do sistema Terra. Parte do debate acerca do tema, acaba se centrando na possibilidade de criação de uma disciplina autônoma capaz de promover uma alfabetização geocientífica mais adequada da compreensão da natureza, porém a burocratização no que compete a carga horária e a grade curricular comum dificulta a implementação de uma nova disciplina no ensino básico.

Um contra-argumento para o desenvolvimento específico disciplinar de Geociências recai na ampliação da compartimentação curricular que parece andar na contramão do que suscita a visão de interdisciplinaridade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); outro aspecto que não pode ser ignorado é que a disjunção demasiada em componentes curriculares especializados mantém o entrave para formulação de uma visão mais integradora da Terra e da relação sociedade e natureza.

Nesse quadro de pluralidade de opiniões com relação ao desenvolvimento disciplinar específico e autônomo de Geociências e/ou a manutenção do *status quo* curricular, onde o conhecimento geocientífico aparece disperso nos conteúdos

programáticos de disciplinas como Biologia, Geografia, Química e Física, torna-se unanime a defesa por uma maior evidencição do ensino de Geociências e o papel desta na formação de cidadãos, principalmente, em relação aos tópicos ambientais e da interação sociedade com a natureza.

A transversalidade dos assuntos de Geociências é destacada por Carneiro *et al.* (2004) ao pontuar que os “programas interdisciplinares acomodariam os conteúdos de forma transversal, mas podem fragmentá-los, como tem ocorrido em Educação Ambiental”. Nota-se como um dos principais obstáculos para um trabalho mais integrador do sistema Terra, na perspectiva da Geociências como um tema transversal, a qualificação deficitária dos docentes em exercício, visto que para o desenvolvimento adequado destes assuntos, a partir de um pensamento mais complexo e que é requerido para a fomentação de um saber ambiental, acaba sendo exigida uma capacitação maior destes educadores a respeito dos conhecimentos geocientíficos.

A formação docente, tanto inicial quanto a continuada, necessita de uma revisão para contemplar as novas demandas socioeducacionais, sobretudo, no que concerne à promoção de um saber ambiental. De acordo com Santos (2013),

O estudo da realidade socioambiental e seus problemas na escola revelam, portanto, a necessidade

de repensar a formação de professores como profissionais críticos e reflexivos, com uma postura interdisciplinar, construtivista e comunicacional, capazes de compreender tanto as relações sociedade-natureza, como as implicações da prática pedagógica para o exercício da cidadania em busca de um ambiente ecologicamente equilibrado e socialmente justo (SANTOS, 2013, p. 12).

Acrescentando-se ainda sobre a defasagem da formação inicial dos professores que lecionam os conteúdos de Geociências na escola básica, Toledo (2005, p.43) enfatiza que as experiências educacionais das últimas décadas mostram que “os professores de Ciências, Biologia e de Geografia preparados para esta tarefa são raros. Esses professores que têm apresentado os tópicos geológicos na escola básica já são das gerações que não tiveram em seus cursos a ministração da História Natural no sentido amplo”.

A dificuldade enfrentada pelo professorado brasileiro, no âmbito da educação básica de nível fundamental e médio, para ministrar os conteúdos geocientíficos pode ser explicada por inúmeras causas, dentre elas, Carneiro *et al.* (2004) destaca:

a deficiente formação acadêmica em Geociências que recebem. Geralmente o primeiro e último contato com esse conteúdo se dá por uma única disciplina de graduação denominada “*Introdução*

às *Geociências*”, “*Geologia geral*” ou algo equivalente, como “*Ciências do Sistema Terra*”, disciplina que busca oferecer visão integrada das esferas terrestres e suas interações. Além da formação acadêmica dos professores, outras questões relacionadas a autonomia docente, gestão escolar, currículo, opções ideológicas, políticas, educacionais etc., também devem ser consideradas. (CARNEIRO et al., 2004, p.557)

Pretende-se, mediante o quadro exposto, atentar para a necessidade de atualização da formação dos docentes que atuam no sistema básico de ensino, em particular no ensino médio, lecionando os conteúdos de Geociências em disciplinas de Biologia, Geografia, Química e Física para que estes não deixem de apresentar os temas de cunho geocientífico de maneira adequada e na perspectiva da visão integradora das Ciências do Sistema Terra (TOLEDO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto de hibridização do mundo marcado por uma visão tecnicista da vida e por um viés economicista acerca da natureza, ressalta-se a importância de valorizar uma educação voltada para a promoção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a questão ambiental, bem como, uma formação capaz

de (re)pensar e (re)construir novas possibilidades de interação entre a sociedade e a natureza.

O momento presente é o de propor novos saberes ambientais que envolvam práticas pedagógicas e educacionais mais interativas, portanto, compreendendo enfoques holísticos da questão ambiental a partir de uma articulação entre as ciências naturais, exatas e sociais. Enfatizando a necessidade de formação de uma conscientização ambiental e de um saber ambiental, saber este, definido por Leff (2015, p. 10) como o “saber sobre um ambiente que não é a realidade visível da poluição, mas o conceito da complexidade emergente onde se encontram o pensamento e o mundo, a sociedade e a natureza, a Biologia e a tecnologia, a vida e a linguagem”.

O ensino de Geociências, sobretudo, o conhecimento geocientífico, é considerado no decorrer deste ensaio, como ambiente formativo capaz de promover a transversalidade disciplinar, assim como, subsídio basilar para a constituição de ações transformadoras na relação sociedade e natureza.

Destaca-se também a formação docente e do currículo escolar como provedores do suporte necessário na formação de uma alfabetização profícua em Ciências do Sistema Terra e na consolidação de um saber ambiental.

Referências bibliográficas

BECK, U. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

CANÁRIO, R. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F. M. Dez motivos para a inclusão de temas de geologia na educação básica. Revista Brasileira de Geociências, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 553-560, 2004.

JACOBI, P. Prefácio. *In: LOUREIRO, C.F.B (Org.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBI, P.R. O desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *In: Educação e Pesquisa.* São Paulo, v.31, n.2, maio/agosto, 2005. Disponível em <
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf> >. Acessado em: 15 mai. 2020.

LEFF, E. Saber Ambiental. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2015.

LOPES, C. S. O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Departamento de Geografia. Tese de doutorado. 258 p. 2010.

PEDRINACI, E. *et al.* Alfabetización en ciencias de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, Vol. 21, Núm. 2, p. 117-129, 2013. Disponível em < <http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/274145> >. Acessado em: 05 abr. 2017.

SANTOS, V.M.N. Ensino em Geociências no Estudo do Ambiente: contribuições à formação de professores e cidadania. *Revista do Instituto de Geociências – Geologia USP, Publicação especial, São Paulo, v.6, p.11-18, agosto, 2013.*

TOLEDO, M.C.M. Geociências no Ensino Médio Brasileiro: Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Geologia USP, Série Didática, Publ. Esp., 3, p. 31-44, 2005.*

VEYRET, Y (Org.). *Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. 2.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.*

VIEIRA, M. C.; PEREIRA, H. M. S. - Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 11, p. 111-126, 2006.* Disponível em: < <http://hdl.handle.net/20.500.11796/701> >. Acessado em: 15 mai. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO ESCOLAR: PERMANÊNCIA E NECESSIDADE CONSTANTE

Noélia Pereira de Andrade

RESUMO

A escola surgiu em território nacional quando o Brasil ainda era colônia e ao longo do tempo foi atuante na sociedade e ao mesmo tempo influenciada por ela. A escola pública, busca ao longo de sua história ser significativa para todos os componentes da chamada comunidade escolar e para isso, observa-se a necessidade de uma existência democrática, igualitária e em coletividade. Esse estudo se justifica pela observação de que cada vez mais a necessidade desse caráter democrático tem sido presente no atual ambiente escolar. Essa gestão democrática tem sido objeto de estudo dentro do âmbito educacional, para que os conceitos compreendidos e concluídos na teoria se estabeleçam na prática, ou seja, no chamado, “chão da escola”. A presença e função do gestor da escola é de suma importância para que esse processo ocorra de forma clara e efetiva. Esse estudo científico tem o objetivo de demonstrar como essa gestão democrática é importante na escola, tendo como impulsionador a função do gestor escolar. O gestor escolar deve

sempre caminhar no mesmo sentido que essa gestão democrática, entendendo que tudo que permeia a unidade de ensino do qual ele está a frente deve estar pautada por decisões democráticas, com atuações igualitárias quando se refere aos membros da comunidade escolar. Não há mais espaço para decisões unilaterais, sem discussões e a escolha democrática, sem a capacidade de dar ouvidos a todos aqueles que compõem essa comunidade escolar. Acima de tudo, o gestor escolar deve estar consciente que sua gestão sendo democrática, só haverá benefícios para a escola, para a educação, e conseqüentemente para os protagonistas de todo esse processo: os alunos.

Palavras chaves: escola, gestão democrática, gestor escolar

ABSTRACT

The school appeared in national territory when Brazil was still a colony and over time it was active in society and at the same time influenced by it. The public school, throughout its history, seeks to be meaningful to all components of the so-called school community and for that, there is a need for a democratic, egalitarian and collective existence. This study is justified by the observation that the need for this democratic character has been increasingly present in the current school environment. This democratic management has been the object of study within the educational scope, so that the concepts understood and concluded in theory are

established in practice, that is, in the so-called “school floor”. The presence and function of the school manager is extremely important for this process to occur in a clear and effective way. This scientific study aims to demonstrate how important this democratic management is at school, with the role of the school manager as a driver. The school manager must always walk in the same direction as this democratic management, understanding that everything that permeates the teaching unit of which he is in charge must be guided by democratic decisions, with equal actions when referring to members of the school community. There is no more room for unilateral decisions, without discussions and democratic choice, without the ability to listen to all those who make up this school community. Above all, the school manager must be aware that his / her management being democratic, there will only be benefits for the school, for education, and consequently for the protagonists of this whole process: the students.

Keywords: school, democratic management, school manager

INTRODUÇÃO

A escola brasileira ao longo da sua existência sempre buscou ser significativa para os seus alunos, independente da metodologia, das técnicas utilizadas e dos objetivos a serem conquistados, que na sua maioria das vezes tinham um caráter influenciado primordialmente por questões políticas.

A sociedade brasileira vive em um ambiente democrático, após longos anos de um regime militar onde a liberdade de expressão era cerceada, onde argumentos e pensamentos contraditórios não eram permitidos e onde a escola era caracterizada por um ambiente meramente transmissor de conteúdos e jamais um formador de indivíduos com capacidade crítica e de discernimento. Com a abertura política e o fim desse regime opressivo, a sociedade brasileira viu na democracia o novo caminho para a sua evolução e a escola caminhou no mesmo sentido.

Esse estudo científico se justifica pela observação de que atualmente tem se tornado cada vez mais visível as discussões e implantação desse ambiente democrático dentro do ambiente escolar.

Tem como objetivo demonstrar como essa gestão democrática é importante na escola, tendo como impulsionador a função do gestor escolar. Entender a necessidade dessa gestão democrática e o entendimento de que o gestor escolar deve caminhar coletivamente no caminho dessa ideia, renegando qualquer conceito que se aproxime do autoritarismo ou de decisões meramente unilaterais.

Como metodologia, uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos, revistas especializadas sobre conceitos que envolvem a gestão democrática dentro da escola e o gestor escolar, como incentivador e não limitador de todo esse processo. A pesquisa amparada nesses autores e seus conceitos

aproxima o caráter científico do estudo e elimina o senso comum.

A escola precisa de uma gestão democrática por meio de um gestor democrático, para que toda a comunidade escolar consiga entender sua importância para a unidade de ensino e como pode ser atuante e significativa.

PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

Ter uma escola com um ambiente democrático, requer inúmeras condições e atores, para que se estabeleça a verdadeira jornada na aquisição do cenário citado acima.

A construção da escola cidadã pressupõe concomitantemente a construção de relações sociais efetivamente democráticas, ou seja, a luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais pela terra, pela reforma agrária, pelo emprego, pelo direito a saúde, educação, trabalho, seguro-desemprego, etc. A escola cidadã constitui-se numa perspectiva “unitária” da sociedade e educação. (FREIRE, 2007).

Unitário ao contrário de uniforme e único significam síntese do diverso. Essa diversidade, todavia, somente é democrática se as condições básicas, isto é, a materialidade objetiva e subjetiva de produção social da existência for efetivamente igualitária.

De acordo com Freire (2007), a ideia de projeto de uma sociedade e educação unitária tem na sua base pressupostos ético-políticos, epistemológicos e políticos pedagógicos que norteiam todas as atividades da organização e constituem o cerne dos elevados padrões de pensamentos e aspirações coletivas.

Para Freire (2007), a leitura quanto ao processo administrativo direcionado à formação da cidadania, constitui um ato político com possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, impossibilitando o ser de transportar os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo.

O gestor educacional como diz Freire (2007), que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive no propósito de desmistificar o mundo, a realidade, através do exercício da reflexão dos indivíduos sobre sua ação, sobre a própria percepção que possam ter da realidade.

A administração escolar segundo Paro (2000), projetada no desafio da conscientização, parte do pressuposto do que existe a possibilidade no homem de desenvolver-se e crescer interiormente, participar da construção de si mesmo e de uma comunidade cada vez mais humana, de conquistar sua liberdade. O profissional pedagogo é aquele que atua por meio de canais que permitem perceber a democracia não como

forma de regime político, mas uma forma de existência social.

Assim sendo a questão democrática passa a ser uma questão social e política, fundada numa cidadania concreta, que começa no plano trabalho, isto é, a passagem dos objetos sócio político em que nos tornamos sujeitos históricos.

No âmbito político Ferreira (1999) advoga a necessidade de distinguir as determinações de um determinado fenômeno social das secundárias, ou seja, no processo histórico necessitamos diferenciar de forma bem clara aquelas determinações que se alternadas, modificam estruturalmente a natureza dos fatos ou das relações sociais daquelas que alteram sem mudar sua essência estrutural. É possível mudar e isto reforça a importância de sua tarefa político-pedagógico, é contrapor-se ao autoritarismo, a centralização, e resgatar o verdadeiro sentido da administração.

O gestor, por sua vez, torna-se um líder eficaz quando valoriza o trabalho dos indivíduos, estimula o ambiente e acredita no potencial de seus auxiliares.

Os princípios da Gestão Democrática do Ensino Público, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, no art.206, incisos VI e VII, foram regulamentados pela L.D.B. – Lei nº 9394/96, art.3º inciso VIII, e artigos 14 e 15.

A Constituição relaciona os princípios a serem observados na Gestão das Escolas:

Art.206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios;

I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais de ensino;

VI – Gestão Democrática do ensino do ensino público, na forma da lei;

VII – Garantia de padrão de qualidade;

Vendo o que diz a LDB no art.
14

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, conforme os seguintes princípios;

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola.

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A Gestão Democrática e descentralizada, prevista pela constituição Federal de 1988, ganhou legislação própria com a promulgação da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1966. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, cuja redação pautada no princípio democrático do ensino público, descreve a escola como uma instituição autônoma formadora de um corpo de entendimentos, estabelecidos através do consenso interno, gerado pela própria comunidade escolar, mediante a participação de diretores, pais, professores, funcionários e alunos, vinculando a construção social de novas realidades à cultura local. (HORA, 2002)

Desse modo é que a escola cria o ambiente participativo, permitindo que as pessoas, além de acompanharem o próprio trabalho, possam fazer parte

desse processo com maior envolvimento e determinação, sustentando o que é estabelecido pela legislação atual, quanto ao processo de gestão, denominado democrático.

A Gestão Democrática deve assegurar a participação ativa e efetiva de todos os segmentos das comunidades escolar e local para o compartilhamento de decisões.

Dentro do princípio democrático, segundo Maia e Bogoni (2008), a gestão escolar compreende o processo político por meio do quais as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade, discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, mediante a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Para Veiga (1995) gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares.

Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político pedagógico ligado à educação das classes populares.

A construção do Projeto Político Pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Enquanto para Bastos (2001), a Gestão Democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência, esta participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas têm o mérito de implantar uma nova cultura na escola: A politização, o debate, a liberdade, de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública.

Segundo Maia e Bogoni (2008) os mecanismos da Gestão Democrática compreendem:

- Conferência Municipal da Educação;
- Conselho Municipal de Educação;
- Conselho do FUNDEF;
- Outros Conselhos;
- Orçamento Participativo na Educação;
- Eleições para Diretores;

- Conferência Local da Comunidade Escolar;
- Assembleia Escolar;
- Conselho de Escola;
- Orçamento Participativo Local;
- Associação de Pais;
- Grêmio Estudantil;
- Rotatividade do quadro de Diretores da escola.

Vários autores como Padilha (1997) e Dourado (2000), defendem a eleição de diretores de escolas e a constituição de conselhos escolares como forma mais democrática de gestão. Outro elemento indispensável é a descentralização financeira, na qual o governo, nas suas diferentes esferas, repassa para as unidades de ensino, recursos públicos a serem gerenciados conforme as deliberações de cada comunidade escolar. Estes aspectos estarão conformados na legislação local, nos regimentos escolares e regimentos internos dos órgãos da própria escola, como o Conselho Escolar e a ampla Assembleia da Comunidade Escolar.

Os princípios que norteiam a Gestão Democrática são;

- Descentralização: A administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizadas;

- Participação: todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola, e toda comunidade ao redor da escola;
- Transparência: Qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola têm que ser de conhecimento de todos.
- Eleição de Diretor:

A história do processo de escolha democrática de dirigentes escolares começa no Brasil na década de 60, quando nos colegiados estaduais do Rio Grande do Sul, foram realizadas votações para diretor a partir das listas tríplexes. Foi então que, no movimento da democratização, principalmente com o Fórum Nacional em defesa da escola pública, a eleição direta tornou-se uma das importantes bandeiras da educação, e pela qual não foi incorporada, como outras (pelo menos em parte), nas legislações principais (Constituição e LDB). (PARO, 2000). É por essa razão também que a história da eleição direta para diretores é marcada por constantes avanços e retrocessos, dependendo da vontade política de dirigentes, para se apoiar em leis estaduais e municipais.

Na Gestão Democrática o dirigente da escola só pode ser escolhido depois da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico. A comunidade que o elege votará naquele que, na sua avaliação, melhor

pode contribuir para implementação do PPP. Porém, existem outras formas de escolha de diretor, que são a realidade da maioria das escolas públicas do Brasil.

Para entender melhor o que significa eleições diretas para a direção da escola, é importante conhecer essas outras formas de escolha, que são nomeação, concurso, carreira, eleição e esquema misto. (SEED, 1998 p.69)

A SEED (1998) descreve que dentre essas formas de escolha temos:

- **NOMEAÇÃO:** O diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando à direção no mesmo esquema dos denominados Cargos de Confiança. Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer momento, de acordo com o momento político e as conveniências, por isso é comum a prática clientelista.
- **CONCURSO:** O diretor é escolhido por meio de uma prova, geralmente escrita e de caráter conteudista, e também prova de titulas. Dessa forma se impede o apadrinhamento clientelismo, mas isso não confere a liderança do diretor diante da comunidade que o integra. Assim o diretor pode não corresponder aos objetivos educacionais e políticos da escola, não tendo grande compromisso com as formas da gestão democrática, mesmo que isso não seja regra.

- **CARREIRA:** O diretor surge da própria instituição que o integra, por meio de seu plano de carreira, fazendo especializações na área de administração e gestão, entrando naturalmente no cargo.

Essa forma caracteriza o diretor apenas por suas habilidades técnicas, esquecendo-se a parte política fundamental para um dirigente educador.

O diretor é escolhido pela eleição, que se baseia na vontade da comunidade escolar, por voto direto, representativo, por escolha uni nominal ou, ainda por listas tríplices ou plurinominais. Essa é a maneira que mais favorece o debate democrático na escola, o compromisso e a sensibilidade política por parte do diretor, além de permitir a cobrança e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar que participou do processo de escolha.

Ele é escolhido por diferentes combinações. Por exemplo, mesclando provas de conhecimentos e com a capacidade de liderança e administração, ou então decididas em conselhos menores da escola. Nesses esquemas mistos é comum a comunidade participar em alguma parte do processo, o que possibilita um maior vínculo do diretor com a escola.

A escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas escolas quanto entre especialistas da educação. O assunto encontra-se em grande evidência também

devido ao fato de ser, entre as outras práticas de administração da escola, aquela que envolve um maior interesse dos governantes, pois é uma importante ferramenta de cooptação pelo poder – “te dou o cargo e você me dá o apoio”. A grande atenção voltada a este tema faz alguns até pensarem que a Gestão Democrática se restringe à eleição direta para diretor. (SEED,1998).

Conforme afirma Ferreira, a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social é a prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância comum recurso de participação humana e de formação para cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. Todavia, ainda muito se tem por fazer, pois como nos ensina Dourado (2000), convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de controle social até perspectiva de participação efetiva, isto é participação cidadã.

Muito se têm ainda que construir para que este valor já historicamente universal, possa ser realidade na consubstanciação de uma sociedade

verdadeiramente humana, onde todos tenham as possibilidades de desenvolverem-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter. (Ferreira, 1999).

Sabemos que vivemos um mundo de violência e grandes contrastes, de anarquia econômica, política e social que tem acirrado de maneira avassaladora o individualismo em âmbito pessoal e institucional. Sabemos também que queremos um mundo mais justo e humano, onde a equidade, a solidariedade e a felicidade existam em todos os espaços e para todas as pessoas. As lutas da sociedade civil organizada têm se movido entre estes dois movimentos contraditórios, buscando uma direção que norteie a construção deste tão almejado mundo novo. A sociedade civil organizada tem lutado para que nas condições contraditórias em que vivemos se dê uma direção precisa, através das políticas públicas e da gestão da educação, no sentido de tornar este mundo mais participativo, mais justo e mais humano. Todavia se muito temos avançado no terreno das lutas, muito temos ainda de avançar e construir nesta trajetória histórica de nossas pretensões. Nessa direção é que nos propomos a algumas análises que penso, reforçarão este objeto, tendo como contrapostos constatações e determinações conjunturais em que vivemos.

Com este intuito, diz Ferreira (1999), pretendo pontuar alguns conceitos que fundamentam a compreensão e a prática da gestão democrática da educação comprometida com a formação de homens e mulheres autônomos, orgânicos, competente e capazes de dirigir seus destinos, o destino das instituições e da nação, na complexidade do mundo globalizado. A gestão democrática, constitui-se um princípio constitucional sacramentado na carta magna da Educação (cap. III, seção1 Art.206, inciso VI da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988) tem sido examinada, discutida, defendida e explicitada através de ampla produção de intelectuais no Brasil e no mundo.

Tomando como referência a produção existente e os estudos desenvolvidos sobre a gestão democrática da educação diz Ferreira, parto da seguinte questão: até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária ao homem e à mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm, não só o direito, mas as condições necessárias para decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas; como podem os homens e as mulheres que formamos através da educação – a única área profissional que lida com a formação humana -

viver no mundo moderno, sua existência e sua profissão criativa e competentemente, sem que a gestão da complexidade e da incerteza seja fator de angústia, mas de fascínio pelo imprevisto? Não é muito difícil responder com exatidão. A igualdade e oportunidades na educação, no Brasil, apesar da luta dos educadores e da sociedade civil organizada, não passou ainda, de um princípio liberal que sequer se efetivou.

Segundo Horta, (2002) a igualdade de oportunidades apoia-se na categoria básica do liberalismo - o individualismo sobre a qual se constroem todos os demais.

A gestão democrática da educação na complexidade do mundo atual implica colocar a educação a serviço de novas finalidades, a fim de se poder, na tentativa de superar tudo o que tem corroído a humanidade neste quadro de caos e de barbáries em que vivemos construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade.

Conforme diz Santos (1998) a emancipação humana se conquista na solidariedade e na participação que o conhecimento-emancipação é capaz de construir. O conhecimento-emancipação é assim um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade, capazes de diálogo de participação consciente. Urge reforçar e reconstruir incessantemente a gestão democrática da educação, em todo o amplo espaço público educacional,

comprometido com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de construir, através da participação, sua autonomia, como seres humanos, realizados e felizes.

O conteúdo da nova ética reside em esta pressupor uma responsabilidade coletiva e em nos tornar coletivamente responsáveis por algo que nem sequer podemos prever. Reside ainda no fato de pôr termo à reciprocidade da ética liberal individualista, ou seja, à ideia de que só é possível conceder direitos a quem tem deveres. Pelo novo princípio da responsabilidade, tanto a natureza, quanto o futuro têm direitos sobre nós sem que tenha deveres correspondentes.

O novo saber será também uma nova política. Se a ética se assenta na solidariedade e na nova responsabilidade, a nova política se assenta na participação. O conhecimento-emancipação pressupõe ao contrário, uma repolitização global da vida coletiva. A participação política que constitui o conhecimento emancipação abrange de modos diferentes, todos os espaços de prática social e o seu princípio é o da democracia sem fim. Assim como a solidariedade é um processo de subjetivação e de inter-subjetivação, a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de espaços novos e de formas novas de cidadania individual e coletiva.

Na tentativa de definir escolas democráticas, Apple e Beane (1997) falam de democracia como um movimento em construção que resulta de tentativa, explícitos de educadores para, porém prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. Na tentativa de pensar e definir gestão democrática da educação para uma formação humana acrescenta: contemplar o currículo escolar com conteúdos e práticas baseados na solidariedade e nos valores humanos que compõem o construto ético da vida humana em sociedade. E, como estratégias acreditam que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita diversidade do real se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento do pensamento algo da inesgotável experiência da consciência dos outros.

Segundo Ferreira (1999) muito se tem ainda que construir para que este valor já historicamente universal possa ser realidade na consubstanciação de uma sociedade verdadeiramente humana, onde todos tenham as possibilidades de desenvolverem-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter.

Função do gestor escolar frente ao processo planejar coletivamente em busca de gestão democrática.

Defendemos a importância da atuação do gestor escolar nas relações e situações que circundam a escola, bem como da urgência da mudança na estrutura da gestão escolar. Com isso pretendemos identificar algumas ações necessárias ao gestor que coordena o processo que antecede a participação coletiva nas atividades escolares, inclusive o planejamento escolar.

Através do planejamento participativo como defende OLIVEIRA (2204), os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar são chamados a planejar, avaliar e implementar a proposta de educação a ser efetivada na escola. A responsabilidade dessa forma é compartilhar com o coletivo, tornando a possibilidade de sucesso bem maior.

Porém é importante ressaltar que o planejamento participativo na escola não pode jamais reduzir-se a integrar escola-família-comunidade em sua própria maneira de observar a sociedade que o cerca.

É de fundamental importância na realização do planejamento escolar a ação do gestor escolar, e acreditamos que por este desenvolver o processo de exequível deve saber como conduzir-se diante das situações que o planejar lhe impõe. Assim cabe ao

administrador escolar dar os esclarecimentos teóricos necessários a toda à comunidade no que se refere a planejar coletivamente, e que o encontro de pessoas, o diálogo e o próprio debate, onde discutem e decidem, provoquem crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação mais humana e democrática.

Conforme afirma Oliveira (2004) estamos vivendo um período de quebra de paradigmas, no qual acontece a substituição da visão da gestão mais centralizada e autoritária por uma mais aberta, democrática e focada em processos pedagógicos.

Segundo Paro (2012), o gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apoia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração dos programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos.

No entanto abordaram-se vários aspectos referentes à função do Gestor na escola pública, como o caráter burocrático no qual se encontra tão envolvido, a parte burocrática à qual são condicionadas, faltando-

lhes muitas vezes, tempo para cuidar da parte pedagógica em segundo plano, as relações de poder que se estabelecem, a sua importância como articulador pedagógico e mediador entre a escola e os segmentos da comunidade escolar e local, bem como a importância do exercício da liderança.

Espera-se demonstrar, como as funções mencionadas são essenciais ao gestor, caso a escola queira democratizar a gestão da escola pública e avançar na melhoria da qualidade do ensino, conseqüentemente na qualidade de vida dos educandos, tornando a sociedade mais humana e justa. Observou que esse problema é tratado por muitos profissionais nos últimos anos, além de estarmos conscientes de algumas dificuldades que tem nessa escola referente ao planejamento pedagógico e tomando em conta que o pedagogo principal da escola é o gestor, aonde a responsabilidade maior em conduzir todo este processo está voltada para sua pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública já tem no seu nome o conceito inicial do que se propõe ser: pública, tratando-se de um direito de todos, tendo então um conceito implícito de coletividade que fica enraizado nesse ambiente, mais nem sempre praticado. Uma gestão democrática vai muito além de uma reunião esporádica para lidar com casos de indisciplina, de exclusão dentro da escola. Vai

muito além da participação de alguns docentes e membros da gestão da unidade de ensino.

Significa entender que todas as decisões que permeiam os seguintes âmbitos: pedagógicos, administrativos e financeiros fazem parte dessa gestão democrática, para que a escola seja realmente um ambiente adequado para todos os objetivos dos quais se propõe dentro da comunidade do qual está instalada.

Educar é um ato político, a escola é um cenário onde observa-se conceitos da sociedade, um laboratório, onde os educadores possuem o valoroso e complexo objetivo de atuar de forma significativa na formação de indivíduos críticos, emancipados, dotados da adequada ética e cidadania. Isso só acontece quando o aluno e toda a comunidade escolar percebe que esse ambiente de ensino é democrático e ocorre a partir de uma gestão democrática.

Nesse ponto, aparece o gestor escolar, que independente da forma de ter se instalado no cargo (concurso público, designação, votação), deve ter intrínseco esses conceitos, sempre aberto a comunicação, na valorização de todos que o rodeiam, incentivando o pluralismo de ideias, entendendo a identidade da escola que está e sua importância dentro dessa comunidade. Esse profissional deve deixar bem claro que as decisões que permeiam a escola são tomadas a partir de ambientes e percursos democráticos, onde todos dentro da comunidade

escolar podem ter voz e serem ouvidos de forma crítica e com a devida importância.

Ser gestor em uma escola embasada por um ambiente continuamente democrático, significa pensar na coletividade, nas necessidades dos alunos da unidade escolar e acima de tudo, de como a mesma pode ser um diferencial nessa comunidade do qual faz parte. Significa promover a existência de um ambiente democrático, que será determinante na formação de indivíduos que irão sempre entender a importância do ato democrático dentro de uma sociedade.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BASTOS, João Batista. **Gestão Democrática**, Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA, DO BRASIL, 206, inciso VI - cap. III seção I de 05/10/1988. Educa mais Brasil. <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/história/constituicao-de-1988>. Acesso em: 31 de maio de 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, **Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção**. Brasília: Liber Livro Editora, 1999.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. 10 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MAIA, Benjamin Perez; BOGONI, Gisele D'Angelis, **Gestão Democrática – Coordenação de Apoio à Direção e a Equipe Pedagógica**. São Paulo: CADEP, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira. **Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PADILHA, Romã, **Diretrizes Escolares e Gestão Democrática na Escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Administração Escolar: introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SEED, **Construindo a escola cidadã**. Brasília: MEC, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Paula Tatiane Meleiro Meireles

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo explicitar a importância da música no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento de inteligência e a integração do ser. Explicar como a musicalização contribui para a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança. O texto ainda traz a música como facilitadora do processo de aprendizagem e um instrumento que torna a escola um local mais alegre, receptivo e prazeroso.

A música faz parte de nossas vidas como uma linguagem que transmite sensações, sentidos e passa pela organização dos sons e do silêncio:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as

culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de 1998, já na Grécia antiga, a música era considerada fundamental para a formação dos cidadãos em sua integralidade. Neste sentido, temos a lei 11.769 sancionada pelo então presidente Luís Inácio, no dia 18 de agosto de 2008, em que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, tendo como objetivo geral abrir espaço para que os alunos possam se expressar, se comunicar, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos histórico-culturais.

Embora, o ensino da música esteja garantido dentro da disciplina de artes, há poucas escolas onde de fato este ensino se dá. É muito comum o uso da música como instrumento de auxílio à outras disciplinas, porém sem desenvolver habilidades musicais ou aprendizagem musical. Os alunos têm tido seus direitos de desenvolver sua inteligência musical furtados. Quais são as dificuldades encontradas para a implantação do verdadeiro ensino de música nas

escolas básicas? Quais as contribuições deste ensino na formação dos indivíduos?

Esperamos elucidar essas e demais perguntas neste presente trabalho, descrevendo a importância e a influência da música para a humanidade. Em seguida, a situação e o contexto histórico do ensino de música no Brasil, finalizando com a conclusão e os referenciais teóricos.

Deste modo, almejamos incentivar professores e escolas a darem mais atenção e valor ao ensino de música nas escolas a fim de cumprir a lei, mas, também contribuir no processo de formação dos seres. Assim, como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), o ensino de artes...

volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (p.18).

Em suma, verifica-se assim, algumas mudanças de forma sistematizada ao se pensar em Arte, porém uma efetiva transformação só se dará pelas ações das práticas pedagógicas, assim como veremos a seguir neste trabalho.

UMA RETOMADA HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A cada reforma educacional, a Educação Musical tem sido ora incluída e ora subtraída do currículo escolar brasileiro. Já foi elencada como componente curricular e hoje está vinculada ao ensino de artes.

Partindo para um resgate histórico do ensino de música no Brasil, primeiro precisamos nos remeter às escolas mantidas pelos jesuítas até o século XVIII, em que inseriam a prática da música no currículo com finalidade exclusivamente religiosa. Posteriormente, temos os modelos musicais europeus trazidos pelos portugueses no início do século XIX que segundo Figueiredo (2002), eram trazidos e impostos, muitas vezes, ignorando ou impedindo as práticas culturais nativas.

No Século XX, durante o governo de Vargas, houve um relativo esforço para implantar a educação musical nas escolas por meio do movimento em favor do Canto Orfeônico (um tipo de prática de canto coletivo que visava o ensino popular da música no Brasil, construindo uma identidade nacional), este canto orfeônico foi elencado como componente curricular das escolas básicas através do Decreto nº 19.891, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). Porém, o que era para ser uma tentativa de inserção musical nas escolas foi, na verdade, uma forma de enaltecer o governo de Vargas, *“que utilizou a música para*

desenvolver a coletividade, a disciplina e o patriotismo” (MATEIRO, 2000, p.1).

Após a Segunda Guerra Mundial, algumas mobilizações não governamentais surgiram e influenciaram a educação artística e musical no Brasil. “Música Viva” é uma dessas mobilizações que foi encabeçada por Hans-Joachim Koellreuter, que acreditava que a música era a expressão real e contemporânea da sociedade. E “Educação através da arte”, foi outro movimento idealizado por Herbert Edward Read e que trouxe na década de 40 vários cursos de arte-educação no país (DIAS, 2010, p.95).

O canto orfeônico iniciado na década de 30 estendeu-se até a década de 60, quando foi instituída a Educação Musical, através da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, influenciada por princípios escolanovistas que acreditavam no desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade, buscando práticas rítmico-sonoras, não teoria musical como nos cantos orfeônicos.

A partir de meados daquela década, inicia-se uma tendência tecnicista no Brasil, em decorrência do sistema socioeconômico desenvolvimentista que se instaurava na época. Nesse momento, com o golpe militar, o mercado de consumo e a industrialização ganham força sob a hegemonia norte-americana. Deste modo, a educação passa por uma reforma visando os interesses da sociedade industrial, que considerava o papel da escola como instrumento para

formar mão de obra, cidadãos aptos para o mercado de trabalho. Laval (2004) faz uma crítica quando diz que os novos homens a formar são os trabalhadores e os consumidores do futuro e também, explicita que “*a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico*” (LAVAL, 2004, p. 43).

Nesse contexto, surge o artigo 7º da Lei Federal nº 5692/1971, que trouxe a educação artística para o currículo escolar, estabelecendo a prática polivalente do professor de artes, ou seja, responsabilizando-o pelo ensino de todas as áreas artísticas. Esta lei trouxe a problemática da superficialidade do ensino das artes e conseqüentemente o desaparecimento do ensino de música nas escolas, já que as artes plásticas eram predominantes naquela época. Deste modo, o ensino musical tornou-se ainda mais elitista, diminuindo o acesso igualitário a essa manifestação artística.

Segundo Beyer (1993, *apud* MATEIRO, 2000, p. 2):

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Brasil passou por diversas modificações, dentre elas, nas relações de trabalho, culminando na redefinição do papel do Estado e de todas suas políticas. Neste momento, o Brasil iniciou seu processo de reforma do Estado:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Neste contexto, iniciaram então as tentativas de adequação das políticas educacionais às da reforma do Estado, sendo homologada posteriormente a uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Federal nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece reformas em todos os níveis de ensino no Brasil. A partir da promulgação deste documento, passa-se a identificar a área por *Arte* e não mais por *Educação Artística* e estabelece-se o ensino de Arte como componente curricular obrigatório. No entanto, não há a indicação de quais áreas deveriam ser contempladas neste ensino, nem qual profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2011, p. 6).

Ainda na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem, em dez volumes. O sexto volume, chamado "PCN – Artes" traz reflexões acerca do ensino das Artes nas escolas de ensino fundamental. Porém, o texto deste documento apresenta vários problemas de fundamentação e concepção de arte e música. Temas como globalização, sociedade do conhecimento, educação para as tecnologias e multiculturalismo aparecem como predominantes, favorecendo ou adequando-se ao capitalismo globalizado.

Nesse momento, evidencia-se o discurso desenvolvido por Organizações Internacionais, como a UNESCO, a CEPAL, entre outras, as quais, por meio da sua assistência técnica, passaram a priorizar as séries iniciais da Educação Básica como fatores de desenvolvimento do capital humano na busca do desenvolvimento econômico das nações periféricas, em especial da América Latina. Como explana Dias (2010, p.199):

A UNESCO defende a “educação para todos”, educação essa que está pautada nos conteúdos mínimos: ler, escrever e contar. O Banco Mundial conceitua a educação como fator responsável pela redução da pobreza e para o desenvolvimento econômico e do capital humano. A Cepal que, mesmo não sendo agência especializada na questão da educação, discute os rumos econômicos e da educação para a

América Latina, visando à transformação produtiva dos países da região.

Deste modo, aparentemente o foco agora passa a ser os conteúdos mínimos como ler, escrever e operações matemáticas simples e os conteúdos como de artes e música sofrem com o esquecimento ignorando as reflexões do PCN – Artes. Para o PCN, ao estudar música, o aluno tem uma visão ampla ao de um determinado período histórico. E mais, exercita continuamente sua imaginação, estando mais habilitado a construir um texto, e a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Para Weigel (2000), o objetivo central da educação musical é levar ao aluno o desenvolvimento de várias instâncias, como: socialização, alfabetização, capacidade inventiva, expressividade, coordenação motora, percepção sonora, percepção espacial, raciocínio lógico e matemático, estética entre outros.

Nesse caminho, pode-se afirmar que a arte não é somente um campo diferenciado de atividade social, mas também um modo de praticar a cultura, de trabalhar o sensível e o imaginário, alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo, em função de uma prática teórica transformadora.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA SALA DE AULA

Segundo Brécia (2003) a musicalização objetiva o desenvolvimento do senso musical,

sensibilidade e expressão da criança. Por meio do envolvimento dela no mundo da música, ela desperta o gosto musical, bem como desenvolve a sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina, a socialização e a afetividade, contribuindo também para a conscientização corporal e movimentação, fazendo com que esta aprenda a se conhecer melhor:

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

O despertar da musicalização deveria ocorrer em momentos de atividades lúdicas como histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando a participação da criança, já que esta pode ainda não ter capacidade de concentrar-se apenas em ouvir a música. Unindo o mundo da música às magias da ludicidade criando um universo cheio de descobertas, fantasias e aprendizagens.

Deste modo, a brincadeira musical na educação deveria focar em ações como: a escuta de músicas e

diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras. Se tais ações forem bem trabalhadas, elas auxiliam no desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e da possibilidade de descoberta de novos dons e aptidões, tornando-se um relevante e rico recurso didático.

Para Antunes (2001), devemos dar mais atenção às inteligências que não são linguísticas e/ou lógico-matemáticas:

Toda pessoa nasce com pelo menos 9 Inteligências, mas acaba entrando em uma escola que valoriza apenas duas (linguística e lógico-matemática) ficando como que “emparedado” por esses valores. (ANTUNES, 2001, p.25)

Sendo assim, inferimos que as inteligências tais como musical e corporal-sinestésica pode não estar sendo contemplada como deveria em nossas escolas brasileiras. É preciso transformar os paradigmas da escola e conseqüentemente o ato pedagógico. O ser humano precisa desenvolver suas habilidades e perceber-se com acentuada amplitude linguística, lógico-matemática, criativa, sonora, sinestésica, naturalista e, principalmente, emocional.

A musicalização também desenvolve a integração e o senso de coletividade. Em atividades

como a de um coral, estamos desenvolvendo inúmeras habilidades como ressalta Brito (2003), “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”. Por meio dessa coletividade encontramos algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar mais liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto nas escolas. Sabendo do importante papel que a música tem no processo de formação de um indivíduo, podemos afirmar que esta deveria estar no currículo escolar de uma forma mais autônoma e não como uma das vertentes de Artes.

Ainda segundo Brécia (2003), a iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível. No processo de alfabetização, isso acontece ensinando as letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, ela estimula diversas áreas do cérebro, facilitando o aprendizado.

A música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos do cérebro, e, além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Ela compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, para apreciação, sem tensão ou ansiedade, contribuindo até para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno. Sendo assim, o uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocabulário e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística) (GARDNER, 1995).

A inteligência linguística caracteriza-se por um domínio e gosto especial pelos idiomas e pelas palavras e por um desejo em explorá-los. Deste modo, podemos inferir que a música pode ser um rico instrumento no trabalho com a língua, leitura e escrita como dito anteriormente.

Para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar e imaginar com a música, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências dos professores para a musicalização. É preciso que os professores tenham consciência que a música no processo de ensino-aprendizagem recria nas crianças e estabiliza aquilo já sabem sobre diversos conhecimentos.

Sabemos que toda atividade musical é uma atividade cujo individuo se mostra, e permite, portanto que o observador treinado, o observe e perceba seus aspectos positivos e negativos, seus bloqueios, seus

conflitos, suas dificuldades, entre outras. E essa percepção é fundamental para que se consiga atingir a todos os alunos e para que o professor compreenda a capacidade de cada um, e a partir desse conhecimento e dessas informações organizar sua estratégia, seus métodos e seu projeto para criar os melhores meios de desenvolvê-los, e então atingir seu objetivo na resolução dos problemas (GAINZA, 1988).

Contudo, o comportamento dos alunos principalmente na sua forma de aprender muito tem haver com suas experiências vividas e suas condições psicológicas e emocionais. Deste modo, cada indivíduo é único e cada um tem sua forma de aprender.

A desatenção em relação à formação musical no Brasil ainda é constante e causa a preocupação dos professores e também dos poderes públicos. Portando, regredimos muito nesse sentido, posto que, não há a valorização da música no processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas.

Neste sentido, notamos que medidas precisam ser tomadas e que é necessário que se dê mais importância nesse processo, para que haja mais valorização e reconhecimento do efeito que a música traz para aprendizagem do aluno e que assim não seja privilégio somente de poucos, mas sim da maioria. Infelizmente, o ensino de música está elitizado, poucos têm essa convivência e apreciação de qualidade.

Conforme Netto (apud BRÉSCIA, 2003), é imperioso “alfabetizar” musicalmente todos os brasileiros. Todas as nossas crianças, todos os nossos adolescentes, têm o direito de aprender a cantar, a tocar, a ler partituras, a apreciar a boa música de todos os tipos, clássica e não clássica, a compartilhar com os demais as experiências musicais, a ser mais feliz graças ao domínio pessoal da arte maravilhosa dos sons.

Em suma, necessitamos de mais políticas públicas e investimentos no setor para que todos os estudantes brasileiros tenham o mesmo acesso e conhecimentos musicais. Só estaremos dando oportunidades de uma formação completa aos nossos alunos se puderem desenvolver suas inteligências desde o momento que iniciarem sua educação formal.

CONCLUSÃO

Ao concluir este artigo, evidenciou-se que a Educação Musical na escola é essencial e viável, desde que haja primeiramente um comprometimento do coletivo da escola, isto é, docentes, equipe pedagógico-administrativa, comunidade, e também profissionais capacitados na área. Todas as crianças, independentemente de frequentarem uma escola pública ou privada, deveriam ter direito à cultura musical rica e digna, podendo com isso se libertar da imposição da indústria cultural.

É imperioso que a música seja compreendida como atividade vital ao desenvolvimento da criança,

porque ela proporciona o movimento, a socialização, a criatividade, a solidariedade e a inteligência para mediar conflitos mais facilmente, pois “quanto mais se mova a criança, quanto mais tem chance de fazer experiências sensoriais no ambiente, tanto mais se desenvolvem as suas células cerebrais e a sua inteligência” (BELOTTI apud Mello, 2011, p.5).

A música faz com que a criança expresse suas emoções de forma silenciosa sem recorrer às palavras, e mais “a música faz bem para a autoestima do estudante, já que alimenta a criação” (REGINA apud BERNARDINO; COSTA; QUEEN, 2011, p.1). Nesse processo, o ensino de música precisa se processar pelas danças e pelos ritmos, proporcionando as crianças chances delas se expressarem pelo movimento do corpo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) não especificam os conteúdos de música que carecem ser trabalhados, na sala de aula, porém apontam ao docente que ele tenha flexibilidade, priorizando, então, a realidade trazida pelos próprios alunos, e mais, “o ensino de música deve envolver o capital simbólico e cultural da região da escola. Deve-se trabalhar com uma perspectiva antropológica, envolvendo os pais, os alunos e contexto sociocultural” (KLEBER apud BERNARDINO; COSTA; QUEEN, 2011, p.1)

Sabemos que é primordial para a educação musical que o professor seja um profissional licenciado

na área, para que se tenha uma aula com qualidade, entretanto, caso o professor não tenha essa formação, poderá “usar a música em suas aulas, mas não tem condição de dar aula de música” (BASSI apud BERNARDINO; COSTA; QUEEN, op.cit., p.1).

Mesmo com uma grande procura, devido ao sucesso da musicalidade nas escolas, ainda há uma grande dificuldade de se encontrar professores formados em música no Brasil, o que ocasiona danos às instituições de ensino, para cumprir a LDBN 9394/96 que obriga, a partir de 2012, a inserção da música nos currículos escolares.

Além disso, falta vontade política para tornar isto uma realidade, pois não basta estar no currículo o ensino da arte musical, há que se dar condições físicas para que cada escola tenha profissionais formados na área e material necessário para execução do trabalho, bastaria abrir concursos específicos para este tipo de profissional.

Ficou evidente também que a música vai muito além de ser somente um conhecimento construído e disponível à sociedade, ela tem poder de mudar comportamentos, de ampliar horizontes e ajudar na formação integral do indivíduo.

A música como instrumento didático, como podemos perceber contribui significativamente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma forma mais prazerosa. Alguns livros didáticos já

trazem como complemento algumas músicas. Mas é interessante saber como usá-la não apenas mostrar para os alunos como um simples adereço, é necessário problematizar a música em questão, transformar em objeto de pesquisa, para que os alunos através de suas análises possam ser construtores do conhecimento. E também para que perceba a música como uma forma de expressão de ideias populares, reconhecendo sua influência na vida social, política e econômica do país. E ainda, na mesma medida que expressa, ela projeta e cria subjetividade, modos de ser e viver.

Além do que ao se trazer a música para ser analisada em sala, pode contribuir para que o aluno passe também a analisar outras músicas que fazem também parte de seu cotidiano.

A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: memória, coordenação motora, socialização.

Contudo, esperamos que esse trabalho possa auxiliar educadores que acreditam que podem fazer a diferença na vida de seus alunos e tenham na musicalidade um aliado permanente no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BERNARDINO, Juliana; COSTA, Cynthia; QUEEN, Mariana. **Música na escola**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>. Acesso em: 12 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3v.: il.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. V 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de Abril de 1931. Rio de Janeiro, RJ, 1931.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil:** proposta para integração social da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A política de ensino para a arte no Brasil:** A musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2010.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996.** IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. 31/07 a 03/08/2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira. **Revista Nupeart.** Florianópolis, v. 1, UDESC, 2002, p.43-58.

_____. Educação Musical Escolar. **Salto Para o Futuro.** Ano XXI. Boletim 08. Jun. 2011.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Bianca Ferraz; SANTOS, Eliene Rodrigues dos; MORAES, Heliete Aparecida de Moraes. **Musicalização no ensino- aprendizagem**. Faculdade Capixaba da Serra. Curso de Pedagogia. 2013.

LAVAL, Christian. A nova linguagem da escola. In: LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed. Planta, 2004, p. 43-64.

LIMA, Cynthia da Silva Lima; Ms. MELLO, Leila. Mara. **A importância da música no processo de aprendizagem**. Ciência Atual. Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José. Volume 1 Nº1. Pg. 97-106. Rio de Janeiro. 2013.

MARIANAYAGAM, Carla Angélica Sella; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: Uma análise do processo histórico-político**. Revista Travessias. Vol 7 Nº 1 – 2013 17ª edição.

MARTINS, Erlene Teixeira de Lima. **A música na escola**. Ensaios Pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Junho de 2014.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v.3, mar./ago. 2000.

MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Prof. Irene S. **A música na sala de aula: A música como recurso didático.** UNISANTA Humanitas – p. 41-61; Vol. 3 nº 1, (2014).

SANTOS, Geilza da Silva; PEREIRA, Dra. Auricélia Lopes. **A música como instrumento didático: novas formas de ensino-aprendizagem em história.** Universidade Estadual da Paraíba. Artigo Científico. Publicado: dezembro 27, 2012.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. **Música e educação: a música no processo ensino/ aprendizagem.** Artigo Científico. Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 33 - 43, Ago. – Dez. 2012

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** Porto Alegre: Kuarup, 2000. Wikipédia, a enciclopédia livre. História da música. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_m%C3%BAica. Acesso em: 12 de junho de 2011.

A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Regiane Cristina Grama Silva

O que é Síndrome de Down ?

A síndrome de Down é uma desordem do desenvolvimento causada pela presença de um cromossoma 21 extra. Os indivíduos com SD apresentam um atraso substancial no desenvolvimento de todas as funções cognitivas, mas algumas funções são mais comprometidas do que outras. O desenvolvimento da linguagem é particularmente prejudicado. Na realidade, as crianças com SD apresentam um escore abaixo do que seria esperado com base em sua idade mental em várias medidas de linguagem. Por outro lado, saem-se relativamente bem em tarefas de memória espacial e visual (Pennington et al., 2003). Apesar das suas dificuldades de linguagem, muitas crianças com SD aprendem a ler palavras relativamente bem. Com efeito, algumas crianças são capazes de ler palavras tão bem como seria esperado em termos da sua idade cronológica (Ex.: ver Buckley, 1985; Cardoso-Martins, Pennington, & Moon, 2006). Buckley (1985) sugeriu que as crianças com SD saem-se bem na aprendizagem da leitura

porque elas tiram proveito de suas habilidades visuais e espaciais, aprendendo a ler visualmente.

No processo de alfabetização o educador para trabalhar com a criança com síndrome de Down, antes de tudo deve aceitar as diferenças. Aceitando as diferenças o educador é capaz de aceitar todas as deficiências; e como toda criança/pessoa tem a sua bagagem ou histórico de vida, a aluo Down também não foge à regra.

A criança com síndrome de Down também é considerada uma pessoa com deficiência mental. Assim, o educador pode propiciar a este aluno durante o processo de alfabetização, meios para que o mesmo interaja com seus colegas, com a comunidade, a participar de atividades escolares e extra-escolares, desde que respeite seus limites ,ajudando-a vencer os obstáculos.

O aluno com SD freqüentemente acarreta complicações clínicas (saúde) interferindo no seu desenvolvimento global, bem como alterações sensoriais relacionadas à visão e à audição. Portanto, o educador perceberá atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na fala, menor reconhecimento de regras da língua e vocabulário reduzido, às vezes de difícil entendimento.

Segundo Silva (2002) estas dificuldades ocorrem porque a imaturidade nervosa dificulta as funções mentais, como a habilidade em usar conceitos

abstratos, memória, percepção, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, “estoque” do material aprendido e a transferência na aprendizagem. A deficiência destas funções dificulta principalmente nas atividades escolares.

As dificuldades podem ser minimizadas por atividades lúdicas, como jogos, gestos ou figuras grandes e chamativas com símbolos e cores para fácil compreensão. Como a compreensão do aluno com SD é mais lenta, o educador deve repetir as orientações e instruções das atividades dadas em sala de aula ou fora dela, sabendo que o aluno com síndrome de Down precisará de condições especiais para a aprendizagem e que através de estimulações pode se desenvolver, bem como a linguagem e atividades de leituras e escrita podem ser desenvolvidas a partir de experiências do próprio aluno.

[...] Por que razão a escrita torna-se difícil para a criança com idade escolar a ponto de, em certos períodos existir uma defasagem de seis oito anos entre a sua “idade lingüística” na fala e na escrita? Esse fato é geralmente explicado pela novidade da escrita: como uma nova função, tem que repetir os estágios do desenvolvimento da fala, portanto, a escrita de uma criança de oito anos assemelha-se a fala de uma criança de dois anos. [...] o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta,

que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 122-123).

Entende-se que neste processo de escrita o aluno mal tem consciência dos sons que emite e das operações mentais que faz. Por isso, é bom salientar que ter o apoio de um fonoaudiólogo dentro do processo de alfabetização do aluno com síndrome de Down é indispensável, pois, é este profissional que também pode auxiliar o educador com relação as dificuldades do aluno com esta síndrome.

Todo aluno com SD deve ter oportunidade e mostrar tudo que lhe foi ensinado de acordo com a compreensão, limites e dificuldades, seja qual for seus meios, mesmo não sendo oralmente.

O aluno com síndrome de Down, assim como qualquer outro aluno, também pode apresentar na escola os problemas que tem na própria casa ou vice-versa. Isto pode ser a falta de acompanhamento dos pais ou familiares do aluno na sua vida escolar.

É de suma importância a interação entre família-professor-escola no processo de aprendizagem, especificamente a alfabetização.

De modo geral, a pessoa com síndrome de Down tem deficit intelectual, e no processo de alfabetização o educador deve procurar atividades que estimule o aluno, fazendo com que o mesmo participe ativamente, pois o aluno com SD pode apresentar atraso mental,

perda auditiva, dificuldades na fala, também ter dificuldades motoras.

Durante o processo de alfabetização as instruções visuais dadas pelo educador melhoram o desempenho do aluno com SD, além de reforçar comandos e tarefas para a coordenação motora com ilustrações ou material concreto que o mesmo possa ver e/ou sentir, sempre usando o colorido e símbolos da fácil compreensão.

Para Vygotsky (2008), o ato de escrever é uma tradução da fala interior que é diferente da relação com a fala oral, sendo que a escrita segue a fala interior. Por isso, na escrita o aluno com SD ou sem deficiência deve ter o conhecimento da estrutura do som de cada palavra e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, estudados e memorizados antes.

A linguagem verbal deve ser simples para melhor entendimento do aluno e para que ele possa cumprir as solicitações das atividades propostos.

Como todos os alunos devem ter limites e respeitar as pessoas, o aluno com síndrome de Down não foge à regra; o ideal é o educador adotar o mesmo tratamento dispensado aos demais alunos.

O educador deve planejar suas atividades antes de colocá-la em prática, e para o aluno com síndrome de Down, o educador deve montar atividades para que o mesmo faça, mas que não fuja do tema e/ou disciplinas propostas para o restante dos alunos.

Valorizar o esforço e a produção faz com que o aluno não perca o interesse nas atividades. E a cada conquista ou evolução é bom propor atividades com desafios novos para descobrir até onde este aluno Down pode chegar.

Para averiguar o que o aluno SD já sabe, basta o educador usar as mesmas estratégias que são e/ou serão utilizadas para os demais alunos.

A estratégia escolhida deve permitir informações e práticas conhecidas durante a sondagem; os resultados darão idéias dos conhecimentos prévios do aluno com síndrome de Down.

Para que o processo de alfabetização da criança com SD tenha uma evolução mais rápida é necessário que o educador possa ter ao seu redor materiais que sejam adequados e auxiliem neste processo, bem como sala equipada, biblioteca com livros em bom estado, e pelo menos um professor auxiliar.

É visível que na realidade atual isto não acontece, pois, as escolas públicas brasileiras não têm recursos para tal, como por exemplo, professores capacitados que saibam trabalhar com a inclusão, e materiais ou espaços adequados.

O educador deve usar a criatividade em sala de aula, buscando materiais didáticos e estratégias para ensinar determinados conteúdos facilitando a aprendizagem, não somente dos alunos sem

deficiência, mas aqueles que fazem parte da inclusão, especificamente os que tem síndrome de Down. Para tanto, o educador deve perceber que os alunos não são iguais, que cada um tem seu potencial. Entretanto, o mesmo deve estudar, se aprimorar e também ser flexível, adequando as atividades propostas aos estudantes com SD, para que os mesmos aprendam boa parte do que está sendo ensinado.

Uma criança com SD não sabe escrever uma letra bastão de imediato. Primeiramente, ela deve conhecer a letra, conhecer o som e a contornar a letra, como, por exemplo, trabalhando com letras móveis e fazendo algumas atividades de memorização.

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas espontâneas, entendendo como tal, as que são o resultado de uma cópia (imediata ou posterior).

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERRERO, 2001, p. 16-17).

Observa-se que as produções espontâneas da escrita são explorações que o aluno realiza para compreender a escrita, entendendo que não significa cópia, pois mesmo escreve como acredita que seja uma letra, sílaba ou um conjunto de palavras. Isto se

dá através dos sons que o aluno escuta, e a partir do seu pensamento (fala interior) possa passar para o papel. Vale ressaltar que este procedimento também não foge à regra para o aluno com SD.

Conseguindo este feito, o aluno Down pode ou poderá realizar tarefas mais complexas, ou seja, o educador vai aumentando gradativamente o nível de dificuldade ou desafios conforme a evolução do aluno, sempre com criatividade, trabalho, envolvimento em equipe e medidas simples.

É possível perceber que a lousa e o giz “eram” as ferramentas mais conhecidas do educador, hoje, existem outras ferramentas, como, imagens, fotos, livros de histórias, jogos, músicas, etc.; o lúdico está a favor da aprendizagem e principalmente no processo de alfabetização.

Sendo assim, é mais fácil o educador proporcionar aulas mais estimulantes e acessíveis para todos os alunos, principalmente para o aluno Down. É melhor ainda quando são oferecidas situações concretas, porque o Down precisa perceber, visualizar; não esquecendo que o tema ou o assunto que o educador quer abordar é igual para todos, desde que o mesmo torne a aula mais compreensível para quem tem problemas de aprendizagem, e nas atividades o aluno com SD requer mais tempo para finalizá-las.

O educador até pode elaborar uma prova diferente dos demais alunos, permitindo do princípio

que o aluno com SD faça consulta no caderno, pois assim, este procedimento ajudará na memorização e no aprendizado.

No processo de alfabetização da pessoa com síndrome de Down o educador deve trabalhar com algo que seja mais significativo e insistir com calma, pois no momento da escrita são necessários repetições e mais tempo para o aluno Down, porque ele deve escutar a própria voz, escutar o som da letra, para depois registrar (é um processo lento que às vezes o aluno se perde, para depois recomeçar novamente); pois, as atividades devem despertar o interesse do aluno com SD durante o seu processo de compreensão. Sendo que todas as atividades propostas ao aluno com síndrome de Down são baseadas praticamente dentro da abordagem construtivista.

A trajetória histórica da criança com Síndrome de Dow

O nascimento de uma criança na família é um acontecimento de grande importância.

Desde a sua concepção, a criança já é depositária de uma série de expectativas. “Contrariar estas expectativas pode ser ameaçador para algumas famílias” (Polity, 2000, p. 138).

Bowlby (1993) afirma que a existência de uma criança com distúrbio representa uma ruptura para os pais. As expectativas construídas em torno do filho normal tornam-se insustentáveis. Vistos como uma

projeção dos pais, esses filhos representam a perda de sonhos e esperanças.

A SD foi associada, por mais de um século, à condição de inferioridade. Apesar de o conhecimento acumulado sobre a síndrome e das informações acessíveis, o estigma ainda está presente e influencia a imagem que os pais constroem de sua criança com SD é sua reação a ela.

Segundo Casarin (1999), as famílias diferem em sua reação diante do nascimento da criança com SD. Algumas passam por um período de crise aguda, recuperando-se gradativamente.

Outras têm mais dificuldade e desenvolve uma situação crônica – “tristeza crônica”.

Existe um processo de luto adjacente, quando do nascimento de uma criança disfuncional, que envolve quatro fases. Na primeira fase, há um entorpecimento com o choque e descrença. Na segunda, aparece ansiedade e protesto, com manifestação de emoções fortes e desejo de recuperar a pessoa perdida. A terceira fase se caracteriza pela desesperança com o reconhecimento da imutabilidade da perda. E, finalmente, a quarta fase traz uma recuperação, com gradativa aceitação da mudança. A segunda fase, para Bowlby (1993), é diferente, pois a criança está viva; os pais protestam contra o diagnóstico e prognóstico.

Em relação ao luto, a reação dos pais foi organizada em cinco estágios (Drotar e colaboradores, 1975 e Gath, 1985, apud Casarin, 1999):

- Reação de choque. As primeiras imagens que os pais formam da criança são baseadas nos significados anteriormente atribuídos à deficiência.
- Negação da síndrome. Os pais tentam acreditar num possível erro de diagnóstico, associando traços da síndrome a traços familiares. Essa fase pode ajudar no primeiro momento, levando os pais a tratar a criança de forma mais natural, mas quando se prolonga, compromete o relacionamento com a criança real.
- Reação emocional intensa. Nessa fase, a certeza do diagnóstico gera emoções e sentimentos diversos: tristeza pela perda do bebê imaginado, raiva, ansiedade, insegurança pelo desconhecido, impotência diante de uma situação insustentável.
- Redução da ansiedade e da insegurança. As reações do bebê ajudam a compreender melhor a situação, já que ele não é tão estranho e diferente quanto os pais pensavam no início. Começa a existir uma possibilidade de ligação afetiva.
- Reorganização da família com a inclusão da criança portadora de SD. Para conseguirem

reorganizar-se, os pais devem ressignificar a deficiência e encontrar algumas respostas para suas dúvidas.

Na maioria das famílias, ocorre a aproximação entre seus membros, mas, embora o relacionamento seja próximo, há pouca abertura e pouca consciência das dificuldades.

Segundo Casarin (1999), mesmo sendo a coesão uma tendência forte, ela se torna difícil, porque a criança requer cuidados e exige muita disponibilidade da pessoa que cuida dela, geralmente a mãe. A dedicação a um único elemento modifica o relacionamento com os outros membros, levando a um desequilíbrio nas relações.

Embora o choque seja inevitável, a maioria das famílias supera a crise e atinge um equilíbrio. A ajuda e a mediação de profissionais podem minimizar o impacto mostrando as possibilidades, e não somente os aspectos negativos, o que ajuda os pais a adquirir uma visão mais ampla da situação.

De acordo com Rodrigo & Palácios (1998), uma nova visão centra a atenção nos fatores que medeiam o processo de adaptação dessas famílias. Considera-se que o efeito das crises provocadas por um filho com atraso está motivado pelas características da criança, sendo mediado pelos recursos internos e externos, com os quais a família pode contar, além da concepção

que esta tem sobre a criança com deficiência e seus problemas.

A importância da família no desenvolvimento global da criança com S.D.

A qualidade da interação pais-filhos produz efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas e socioemocionais da criança com deficiência mental. Segundo Rodrigo & Palácios (1988), essa qualidade de interação está mais claramente relacionada com o desenvolvimento da criança nos primeiros anos do que as próprias características das crianças (salvo em casos de deficiência muito grave) e inclusive alguns programas de intervenção.

Desde os primeiros meses, a criança com SD tem dificuldade de manter a atenção e de estar alerta aos estímulos externos. Em geral, são menos interativas e respondem menos ao adulto, mas isso não significa que não sejam capazes de desenvolver tal tipo de comportamento. Ele se manifesta de forma diferente e em momentos diferentes em relação à criança sem atraso.

A exploração do ambiente faz parte da construção do mundo da criança, e o conhecimento que ela obtém por esse meio formará sua bagagem para se relacionar com o ambiente. A criança com SD utiliza comportamentos repetitivos e estereotipados, o comportamento exploratório é impulsivo e

desorganizado, dificultando um conhecimento consistente do ambiente. As crianças tendem a envolver-se menos na atividade, dar menos respostas e tomam menos iniciativa.

Casarin (2001) afirma que, se o bebê com SD é menos responsivo, a mãe não tem os referenciais necessários para compreendê-lo. Tenta preencher essas lacunas com suas próprias atividades e, com isso, pode deixar de perceber as reações naturais do bebê. Bowlby (1997) considera que o bebê apático tem mais chances de ser negligenciado, pois ele gratifica menos a mãe, e o comportamento dela pode ser alterado pela falta de reação da criança, cada um influenciando o comportamento do outro.

Diante das dificuldades da criança, a mãe mostra-se mais diretiva, faz menos perguntas, talvez esperando menos respostas, e mantém o mesmo padrão de comunicação em diferentes idades. Esse comportamento mostra uma baixa expectativa da mãe quanto à possibilidade de desenvolvimento da criança, apesar de os esforços realizados na estimulação.

Segundo Casarin (1999), observa-se uma ambiguidade: os pais estimulam, mas não acreditam no desenvolvimento e mantêm a pessoa com SD como uma eterna criança.

Isso compromete a possibilidade de exploração e ampliação das representações que a criança pode fazer do ambiente.

O alto grau de diretividade manifestado pelas mães pode ser resultado de sua adaptação às peculiaridades de seus filhos, devido ao baixo nível de participação da criança, ou também ao desejo dessas mães em mudar o comportamento de seus filhos.

Mahoney (1988, apud Rodrigo & Palácios, 1998) assinala que existem diferentes estilos diretivos de interação, e nem sempre a diretividade supõe carência de sensibilidade comunicativa. O autor aponta que os diferentes estilos de diretividade podem ser atribuídos aos objetivos diferentes dos pais em relação ao seu papel como educador. A sensibilidade que manifestam depende de como percebem a capacidade de comunicação de seus filhos, a natureza da tarefa e seus objetivos.

As atividades da vida cotidiana na família dão à criança oportunidades para aprender e desenvolver-se por meio do modelo, da participação conjunta, da realização assistida e de tantas outras formas de mediar a aprendizagem. Essas atividades podem ou não propiciar motivações educativas.

A dificuldade da criança faz com que os pais sejam mais seletivos para proporcionar atividades, suas rotinas são mais complexas, pois têm de ser mais diversificadas para atender à necessidade da criança.

O bebê com SD, por necessitar de muitos cuidados, faz com que os pais se envolvam intensamente nessa atividade. O esforço dos pais para

“vencer” a síndrome tem o aspecto positivo de mobilizá-los para ajudar no desenvolvimento, mas é importante que isso não se transforme numa obsessão que os impossibilite de ver a realidade.

A criança com SD, desde o início, apresenta reações mais lentas do que as outras crianças; provavelmente isso altera sua ligação com o ambiente. O desenvolvimento cognitivo é não somente mais lento, mas também se processa de forma diferente. O desenvolvimento mais lento pode ser consequência dos transtornos de aprendizagem. À medida que a criança cresce, as diferenças mostram-se maiores, já que as dificuldades da aprendizagem alteram o curso do desenvolvimento.

As conquistas realizadas nos dois primeiros anos são a base da aprendizagem posterior e dão uma matriz de aprendizagem que será utilizada em idades mais avançadas.

O trabalho de estimulação precoce procura propiciar o desenvolvimento do potencial da criança com SD. Porém, segundo Casarin (2001), embora a estimulação tenha efeito benéfico sobre o desenvolvimento, muitas vezes, mesmo que as habilidades sejam desenvolvidas, não há um sujeito diferenciado que possa utilizá-las. A família, desorganizada pela presença da SD, encontra alívio na intensa atividade de estimulação, mas muitas vezes essa atividade pode tomar o lugar do relacionamento

afetivo e da disponibilidade da mãe em perceber e interagir com a criança.

Mães que conseguem manter a ligação afetiva, estreita e positiva com a criança favorecem a aprendizagem, proporcionando condições de desenvolvimento e de segurança para sua independência e autonomia.

Como acontecem o processo de alfabetização na abordagem socioconstrutivista da pessoa com SD

Antes de tudo, é bom lembrar que a abordagem construtivista se enquadra dentro da teoria construtivista criada por Jean Piaget.

Para a teoria piagetiana o indivíduo constrói seu conhecimento através de sua interação com o meio, desde o seu nascimento; passando por várias fases da vida carregando herança genética e esquemas/processos mentais para compreender situações que acontecem no seu convívio diário. Mas para isso, o sujeito precisa de experiências socioculturais, maturação neurológica, e afetividade ou afeto para ter autonomia intelectual; e assim poder conviver com as pessoas no seu dia-a-dia, seja da família ou não.

Emilia Ferreiro foi orientanda de Jean Piaget e através da teoria construtivista ela investigou e observou como a criança tem o seu conhecimento da leitura e da escrita, ou melhor, como o aluno aprender a ler e escrever. Sendo assim, Emilia Ferreiro criou os

níveis estruturais da escrita que são: pré silábico, silábico , silábico alfabético ,alfabético.

Na abordagem construtivista o erro é uma fonte de aprendizagem, pois o aluno deve sempre questionar os erros, os acertos e suas atitudes enfrentando suas dúvidas para construir seus próprios conceitos, e também para que o professor perceba o quanto o aluno assimilou nas atividades propostas. Isto não deixa de ser uma forma de avaliação para o próprio educador, percebendo a mudança com relação às avaliações tradicionais/convencionais ou até mesmo para as avaliações diárias do professor com relação ao aluno com síndrome de Down.

A proposta pedagógica dentro da prática construtivista é partir de algo que o aluno já conhece, porque o mesmo é levado a construir a partir de algo conhecido e que faça sentido para ele, podendo ter suas próprias hipóteses e conclusões sobre como se escreve. Isto quer dizer que o aluno deve ter contato com vários tipos de textos e gêneros que façam parte de sua realidade, e aos poucos o mesmo perceberá a relação do que se fala com o que está escrito e ao mesmo tempo entende que cada texto ou gênero tem uma função.

Segundo ADORNI (2007, apud TEBEROSKY, 2001) diz que a escola tem incluído dois significados à linguagem escrita (que é a grafia da palavra) e a linguagem ignorando o aspecto gráfico da linguagem escrita.

Observa-se que ainda há erro de escrever do jeito que se fala sem prestar atenção nas letras, sem prestar atenção na grafia das palavras. Por isso, o educador deve estar atento a sua proposta pedagógica e nas atividades dadas em sala de aula ou fora dela, tendo como embasamento em sua metodologia atividades condizentes com a realidade de seus alunos dentro do processo de alfabetização.

A produção coletiva de texto, como refere TEBEROSKY (2001) é uma prática pedagógica não só possível, mas enriquecida, pois permite a realização de atividades diversas que supõem capacidades e ponto de vista da interação ente pares, favorecendo o desenvolvimento potencial da criança. (ADORNI, 2007, p. 2).

Nota-se que na prática pedagógica o trabalho em equipe ou coletivo é mais rendoso permitindo a realização de objetivos em uma só atividade, pois nesta interação sendo dentro do processo de alfabetização o não, o educador permite que seus alunos possam desenvolver o seu potencial, bem como suas habilidades dentro da aprendizagem, especificamente da pessoa com síndrome de Down.

O processo de aquisição da leitura e escrita em pessoas com a Síndrome de Down (SD) é tema de estudo frequente e de visões distintas, de acordo com diversos autores. Segundo Martini (1996, pg.125), por exemplo, a linguagem oral deve anteceder a escrita,

quando afirma que "o desenvolvimento das competências linguísticas é preliminar em relação à aprendizagem da escrita". Para este autor, esta aprendizagem necessita de funções básicas: as linguísticas, que envolvem a consciência fonológica e a associação de fonemas a grafemas, e as visoperceptivas (reconhecimento dos caracteres que definem cada letra) e práticas (execução de um projeto motor específico para cada letra), aspectos nos quais a criança com Síndrome de Down frequentemente tem dificuldades.

Buckley (1992, citada em Troncoso, 1988, pg. 64) apóia a tese do uso da leitura como método para ensinar a linguagem oral. Afirma que "a deficiência de memória a curto prazo e a informação que a criança com SD recebe por via auditiva lhe dificultam a compreensão da linguagem falada. As palavras faladas existem durante um breve período, enquanto que as palavras escritas, os símbolos, os desenhos e fotos, podem permanecer todo o tempo que seja necessário".

Muito já se estudou sobre os aspectos cognitivos de crianças com SD que vêm justificar uma eventual dificuldade em sua alfabetização, assim resumidos por Troncoso (1998, pg. 2): comprometimento dos mecanismos de atenção e iniciativa; da conduta e sociabilidade; dos processos de memória; os mecanismos de correlações, análise, cálculo e pensamento abstrato e dos processos de linguagem expressiva e receptiva. Também Oelwein

(1995, pg. 46) levanta motivos que explicariam porque algumas crianças com SD apresentam dificuldades para aprender a ler:

- Fracasso ou medo do fracasso: o uso de métodos não adequados às habilidades ou interesses da criança pode fazer com que a alfabetização se torne uma experiência negativa ou desagradável, da qual o aluno tende a fugir;
- Criança pode ter dificuldade para compreender o conceito de ler, não entende o que se espera dela. Pode ser difícil para a criança entender que palavras impressas representam pessoas, lugares, ações, objetos, sentimentos e idéias. Ela pode achar que olhar e descrever figuras é ler;
- A criança pode não estar motivada a ler. Não captou o valor a longo termo deste aprendizado, o quanto a habilidade de ler e escrever pode ser útil em sua vida cotidiana;
- A criança pode ter distúrbios de visão ou audição que prejudicariam a aquisição da leitura e escrita;
- Algumas crianças com SD não possuem as ferramentas necessárias para entender as relações simbólicas que permitem a leitura.

Para Troncoso (1998, pg. 69), os jovens com SD hoje, em relação aos de gerações passadas, têm capacidades de leitura que lhes permitem acessar informações escritas em geral, com isso melhorando

suas possibilidades de interação pessoal e suas habilidades sociais. Estas são razões suficientes para estabelecermos como objetivo a alfabetização de todas as crianças e jovens com SD. Ela diz: "Será raro aquele que não poderá aprender a ler e escrever - antes de abandonar o ensino da escrita, precisamos estar absolutamente seguros que tenham sido tentados diferentes procedimentos de aprendizagem". Martini (1996, pg. 132) reforça esta idéia ao dizer que a alfabetização de uma criança ou jovem com SD não deve ser apenas uma atividade mecânica e repetitiva, mas sim deve representar um enriquecimento real de sua personalidade. "A escrita é uma forma de suporte para a memória e um modo de transmitir significados; a leitura é um modo de receber significados e informações e é na direção desses valores e objetivos que se devem incrementar as capacidades da criança". Leitura e escrita estariam atuando como importantes ferramentas na construção de um sujeito autônomo.

No que se refere às diferentes perspectivas metodológicas que podem ser empregadas na alfabetização de pessoas com SD, encontramos divergências, mas de maneira geral todas as abordagens procuram respeitar as especificidades que estão presentes no aluno, além de sua síndrome, como idade, personalidade, interesses e capacidades de cada um.

Por um lado temos, por exemplo, Troncoso (1998, pg. 70) que afirma que "pessoas com SD têm a

atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz". Partindo dessa premissa, essa autora desenvolve um trabalho de alfabetização com crianças com SD baseado na aprendizagem perceptivo-discriminativa (associações, seleção, classificação, denominação, generalização), que vai possibilitar-lhes o desenvolvimento de sua organização mental, pensamento lógico, observação e compreensão do ambiente que os rodeia, todos aspectos considerados como pré-requisitos para uma alfabetização eficiente. A leitura e escrita propriamente ditas são trabalhadas partindo da percepção global e reconhecimento de palavras com significados (nome da criança e de seus familiares, objetos do cotidiano) sempre associados a estímulos visuais. Em uma segunda etapa, se desenvolve a aprendizagem de sílabas.

Referências bibliográficas

AÇORES, Assembléia Legislativa da Região dos. **Declaração de Salamanca**. 1994.

ADORNI, Dulcinéia da Silva. **Alfabetização: novos olhares sobre “velhas práticas”**. Revista Fafibe On Line, 2007. Disponível em WWW.fafibe.br/revistaonline

BISSOTO, Maria Luísa. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome deDown: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>

BRASIL/ Ministério da Educação. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com síndrome de Down: A deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa e; BORTOLI, Paula Saud de; SANTOS, MilenaFloria; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. **A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação

Especial, 2008. Disponível em <http://www.scielo.com.br>

MARTINS, Cláudia Cardoso e; MICHALICK, Mirelle França; POLLO, Tatiana Cury. **O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: Evidência de Indivíduos com Síndrome de Down.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em <http://WWW.scielo.br/prc>

MONTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?.** São Paulo: Moderna, 2006.

MERCADO, Elisangela Leal de oliveira. **Crianças com síndrome de Down e a possível construção da base alfabética.** Revista do Centro de Educação da UFAL, 1995. Disponível em [http:// WWW.cedu.ufal.br](http://WWW.cedu.ufal.br)

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano.** Campinas, SP: Papyrus, 2004

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com síndrome de Down.** RJ, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07htm>

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.e; STORER, Márcia Regina de Souza. **O desenvolvimento cognitivo das**

crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. Revista Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, 2002

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2005.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A LINGUAGEM MUSICAL

Regina Márcia Casamayor

São as crianças, que sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida.

Rubens Alves

A Educação Brasileira é estabelecida pela a Constituição Federal, elaborada em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, que preestabelecem a sua gestão, são as legislações principais para compreensão de como estão organizados os níveis da Educação Brasileira. A Constituição propõe que a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Cada sistema educacional público é responsável por sua própria manutenção, geram-se fundos, mecanismos e fontes de recursos financeiros. A nova Constituição reserva 25% do orçamento do Estado, 18% de impostos federais e taxas municipais para a educação.

A nova legislação trouxe dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. O primeiro é composto: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; o segundo, pelas seguintes modalidades: Cursos Sequenciais, Graduação e Pós- Graduação e de Extensão.

As modalidades de ensino são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica de Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à distância. (COSTA, 2017, p.1).

Nos últimos trinta anos na Educação Brasileira, o enfoque se deu no processo de democratização, advindo das legislações da LDB e o Estatuto da criança e adolescente Lei n. 8.069/90. As escolas são organizadas para elaborarem uma ação de equidade, isto é, o acesso a todos da população, aspecto histórico que paulatinamente possibilitaria uma educação de qualidade.

O estudo presente vai se restringir a primeira etapa do Ensino Básico: a Educação Infantil. Uma modalidade que em seu histórico traz funções pedagógicas. Encontra-se no artigo 208, da Constituição Brasileira (1988), inciso IV, da seguinte forma: “[...] O dever do Estado para a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero e seis anos de idade” (BRASIL, 1989). Desse modo, esse fator trouxe uma mudança das orientações dos princípios das instituições, que possuíam fundamentação apenas na área de assistência social, no aspecto de cuidado da infância, em especial, nas creches (na prefeitura de São Paulo, denominadas de Centros de Educação Infantil/ CEI). Após a nova lei surgiu a prioridade de realizar um trabalho educacional nas creches.

Outras ações legais ratificaram esta etapa com alicerces mais fortalecidos, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), que foram aprovadas em 2009, e, reformuladas em 2013. A sua inserção na primeira etapa da Educação Básica demonstra que se reconhece a sua importância e finalidade, ao propor como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, social, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, artigo 29).

O artigo 30 desta legislação traz a organização da Educação Infantil em: “creches ou entidades equivalentes para as crianças de zero a três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro e seis anos” (DCNEIs, artigo 30). Embora, com a Lei n.º 11.274/06, o ensino fundamental passa de oito para nove anos. Como a criança de seis anos pertence a essa etapa do Ensino Fundamental altera-se, dessa forma, para cinco anos e onze meses a inclusão de crianças na Educação infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), elaborado em 1990, também trouxe os direitos das crianças assegurados. Estabeleceu um sistema de fiscalização de políticas públicas voltada para infância. Victorio (2015, p. 20) analisa que este “serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança, reservando a ela, o direito ao afeto,

direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar, enfim, o direito de simplesmente ser criança”.

Outro documento, que trouxe fundamentação para a Educação Infantil, foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo objetivo das instituições nessa etapa seria:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, a saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, a convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Assim, a partir das diretrizes a criança de zero a cinco anos possui direito de frequentar instituições de ensino formais, públicas, privadas ou conveniadas no horário diurno, em turnos parciais (no mínimo de quatro horas diariamente), ou em período integral (no mínimo de sete horas), além fazer a exigência da formação dos professores em Magistério Superior.

Essa fase de escolaridade se diferencia das outras, pois as crianças buscam o conhecimento ativamente, a brincadeira oportuniza apreensão do mundo. Nesse movimento, a escolarização se dá por meio de momentos de concentração. A partir das vivências ampliam o seu conhecimento e fazem as novas descobertas. De forma prazerosa, aprendem a

ter confiança e participação em atividades de grupo. De acordo com a proposta da Secretaria Municipal da Educação, as atividades devem abordar:

a integralidade dos sujeitos e do processo educativo, o lugar da cultura e o papel da educação escolar no processo de formação da pessoa, o protagonismo e a autoria de bebês e crianças, o reconhecimento das diversidades, a valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade. (SÃO PAULO, 2015, p. 6).

As ações educativas na Educação Infantil são realizadas com a base na realidade sociocultural da criança. Desse modo, procura-se despertar a sua autonomia, criticidade e responsabilidade.

Atualmente, a Educação Infantil visa o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. Como base para a aquisição de sua autonomia, a escola deverá acolher e respeitar os diferentes contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Por meio de brincadeiras orientadas por profissionais de educação, poderá aguçar e estimular a curiosidade das crianças.

A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e suas funções

A função da Educação Infantil no Brasil não era regulamentada por legislação vigente. Fato histórico que aconteceu a partir da Constituição Brasileira (1988), pois a lei trouxe mudanças de acordo com suas orientações de princípios, muitas instituições eram regidas pelo setor de assistência social, em especial, as creches. A linha diretriz, que antes era apenas cuidar, com as alterações legais a função da Educação Infantil se torna cuidar e educar (VICTORIO, 2015).

Na Educação Infantil, as dimensões do educar e cuidar são altamente indissociáveis. Desse modo, os profissionais de educação deverão oferecer um ambiente favorável de vivências que atendam às necessidades, com respeito às particularidades e às diferenças pessoais, que beneficiem a autoestima e estimulem uma reflexão sobre o mundo; ressaltando, portanto, aspectos favoráveis para o desenvolvimento da identidade da criança (VICTORIO, 2015).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil deverão garantir vivências que favoreçam aos alunos o domínio progressivo das diferentes linguagens e vários gêneros por meio de formas de expressão como: a musical, a verbal, a gestual, entre outras.

A partir dessa contextualização da Educação Infantil verifica-se que a música faz parte do currículo nas propostas pedagógicas das escolas. Para ampliar a linguagem musical, a escola deverá oportunizar situações, em que ela aprenda a ouvir sons e reconhecer diferenças entre eles, com base em novas

descobertas e criatividade. Dessa forma, o professor poderá ampliar e facilitar a aprendizagem da criança, pelo fato de ser a música uma linguagem universal, utilizar-se dos sons, que cercam a vida das crianças.

O organização dos alunos na Educação Infantil

Os alunos na Educação Infantil são agrupados em classes de ensino de acordo com a faixa etária, visando o respeito às etapas evolutivas do desenvolvimento físico, emocional e social da criança. A divisão, em regra geral, dessa etapa são duas fases: creche e pré-escola. Na prefeitura de São Paulo, denominadas de Centro de Educação Infantil (CEI) e Escola de Educação Infantil (EMEI), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs). As tabelas 1 e 2 mostram a organização por faixa etária dos alunos.

TABELA 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE E CEMEI/EMEI

CRECHE	CEI
Berçário – 9 meses a 1 ano e 11 meses	Berçário I – a partir de 10 meses
Maternal I – 2 a 2anos e 11 meses	Berçário II – 1 e 11 meses
Maternal II – 3 a 3 anos e 11 meses	Mini Grupo I- 2 e 11 meses

	Mini Grupo II – 3 e 11 meses
--	-------------------------------------

FONTE: VICTORIO, 2015, p.22; LEGISLAÇÃO DA PREFEITURA SP, 2019.

TABELA 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ ESCOLA E CEMEI/EMEI

PRÉ-ESCOLA	CMEIs /EMEI
PRÉ 1 – 4 a 4 anos e 11 meses	INFANTIL I – 4 e 11 meses
PRÉ 2 – 5 a 5 anos e 11 meses	INFANTIL II – 5 e 11 meses

FONTE: VICTORIO, 2015, p.22; LEGISLAÇÃO DA PREFEITURA SÃO PAULO, 2019.

A linguagem musical no currículo da Educação Infantil

A música oferece um conteúdo significativo como veículo de aprendizagem, considera-se “uma aprendizagem significativa que não se relaciona apenas com aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada às suas referências pessoais, sociais e afetivas” (SÃO PAULO, 2007, p.20). Ao organizar um currículo com todos os gêneros musicais, o aluno edifica um processo contínuo de preferências, de construções, portanto,

passa da experiência, pelo fazer, pela criação e o pensar. A união do movimento, da escuta e da reflexão do mundo, em que está inserido.

Até o primeiro ano de vida, a criança, os seus sentidos devem ser trabalhados por músicas tocadas em aparelho de som, brincadeiras com a fala e o canto são estímulos que ajudam o aperfeiçoamento das ligações neurais das regiões sensoriais do cérebro. A teoria da Inteligência Múltiplas, desenvolvida pelo neurocientista e psicólogo da Universidade de Harvard, Howard Gardner, admite que a inteligência musical está relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e a discriminação dos elementos constituintes da música. Essa teoria afirma que pessoas dotadas dessa inteligência não precisam de aprendizado formal para colocá-la em prática. (VEIGAS, 2007, p.17)

O ser humano possui inclinação por meio da musicalidade, pois quanto maior essa tendência, mais rápido o seu desenvolvimento irá acontecer. A musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. A linguagem musical pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de professores.

A família também pode ser uma aliada aos primeiros estudos musicais, pois todos os seres humanos nascem potencialmente inteligentes e com musicalidade. A musicalização é intuitiva e inerente a

todos. O incentivo familiar é também importante na formação musical.

Ao cantar e ao dançar, a criança poderá obter diversos benefícios e esses elementos estão aliados à aprendizagem. O professor necessita trazer um repertório de boa qualidade e diversos gêneros musicais para o conhecimento das crianças. Deveria fazer parte das atividades diárias da escola, em especial, na Educação Infantil, escutar música, cantar e tocar instrumentos musicais, pois essas atividades aguçam a sensibilidade e estimulam os alunos a serem bons ouvintes na iniciação das práticas em relação à educação musical. Teles (2012, p.1) afirma sobre o ato de cantar e sua importância:

O cantar traz benefícios físicos, psicológicos, socioculturais, de integração, que nos levam a pensar em modificações das teorias da inclusão fragmentada, parcial; levam ao reconhecimento e valorização das características de cada criança, pois cada um irá se identificar com determinado gênero, instrumento, voz etc.

Quando a criança participa de atividades de canto, concentra-se, movimenta-se e amplia a sua capacidade de memorização e consciência corporal. O corpo ao se mexer acompanhado com o ritmo, cria formas de dança e expressão corporal. A escola deverá oferecer um leque variado de experiências musicais para que a criança perceba as diferenças de

estilos, letras, velocidade e ritmos. No setor linguístico o aluno amplia seu vocabulário, uma vez que a música auxilia na descoberta de novas palavras, que são incorporadas ao seu repertório

Organização das práticas educativas na linguagem musical na Educação Infantil

Para desenvolver o conteúdo da educação musical, os educadores deveriam trabalhar em duas dimensões: a do conhecimento e da linguagem, segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Mediante ao conhecimento deve-se proporcionar um contato com os sons existentes no mundo e com as produções musicais no ambiente da criança e outros ambientes desconhecidos. Ao passo que na linguagem, deve usar o desenvolvimento das competências de expressão musical e de sensibilidade de escutar para que a criança faça a reflexão a respeito das produções musicais e a capacidade de produzir música nos indivíduos.

Dessa forma, aprender música implica ampliar as capacidades perceptivas, expressivas e reflexivas por meio de experiências como: ouvir música, brinquedos rítmicos e brincar de roda. Todas essas atividades aperfeiçoam suas capacidades para níveis mais elaborados de pensamento, concretizando uma familiarização cultural. O trabalho com a música flui mais com a imaginação, a intuição e a sensibilidade do aluno. Entretanto, a linguagem musical, é um

conhecimento construído e possui estruturas e características próprias. Como se observa no documento acima citado:

- Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- Apreciação – percepção tanto desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- Reflexão – sobre questões referentes à organização, à criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

A Educação musical, nessa etapa, deve ser alicerçada na experimentação sonora. Primeiramente, na atividade lúdica com o jogo, “um modelo natural de crescimento”; tendo o corpo como sua referência em relações musicais e pessoais, que se estabeleceram por meio “do contato intuitivo e com os elementos musicais” (VICTORIO, 2015, p.30). A figura 2 demonstra essa atividade musical no CEI Vila Missionário, a expressão da criança denota quanto é de valia essas vivências para o desenvolvimento infantil.

FIGURA 2 – EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ATIVIDADE LÚDICA



FONTE: PARQUES SONOROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA, 2015

Para elaborar uma proposta pedagógica, Victorio (2015) destaca três eixos: experimentar, ouvir/escutar, expressar/comunicar. Aspectos que necessitam da participação ativa dos alunos, o seu uso da voz e do corpo, conscientização do ambiente sonoro, resgate na criatividade e valorização da sua própria cultura.

No repertório da educação infantil devem fazer parte as canções infantis tradicionais, canções folclóricas de diversas culturas. O acervo musical é amplo, portanto, necessita-se explorá-lo com um repertório diversificado. A criação de seções de escuta e apreciação musical de obras de músicas infantis, populares, clássicas, cantadas e instrumentais na rotina das escolas infantis deve ser outra prioridade. O canto também é muito importante. O professor deve “selecionar momentos em que o canto seja significativo” para os alunos. Também o silêncio deve

ser contemplado pelas crianças (SÃO PAULO, 2007, p. 124).

Por outro lado, não se observa nas salas de aulas na Educação Infantil, em sua rotina, a música dessa forma, segundo estudos de Fernandes (2009). Às vezes, a linguagem musical visa à formação de bons hábitos higiênicos, memorização de conteúdos e comemorações de datas cívicas, didaticamente apenas como suporte para desenvolvimento de outras aprendizagens. Fato que, se for planejado, por projetos, atividades sequenciadas e outras modalidades didáticas poderão facilitar o trabalho na linguagem musical.

Planejamento das ações educativas da linguagem musical na Educação Infantil – Espaços e planejamento das atividades

Segundo o documento Currículo da Cidade da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) deve se reconhecer a importância da criação de espaços denominados de “cenários de investigações e brincadeiras” para desenvolver a musicalização.

Destaca-se o Projeto, desenvolvido por algumas escolas infantis da prefeitura de São Paulo, “Parques Sonoros”, em que os alunos exploraram por meio de brincadeiras a linguagem musical no cotidiano. O parque infantil é um espaço primordial nesses locais, que se transforma em uma “paisagem sonora”. Com o auxílio da comunidade escolar poderá ser

confeccionado instrumentos e se criar um local repleto de estímulos sonoros para as crianças pequenas. Espaço para ampliar a criatividade, produção de sons e experiências musicais dos alunos em grupos, ou individualmente.

Os espaços e organização de tempo são importantes para serem realizados por um trabalho planejado do docente. Assim, evita-se a improvisação, e pode-se prever e suprir as dificuldades quando necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de Pós-Graduação – Noções Práticas**, São Paulo: Atlas, 1995.

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando como os sons e brincando com a música**. São Paulo: Paulinas, 2002.

DAMINI, Maria Aparecida da Silva. **Teorização da Prática Pedagógica por professores e gestores**. Escolas Públicas, Campinas, São Paulo: UNICAMP, Tese de Doutorado da UNICAMP, Faculdade de Educação. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BEGLEY, Sharon. **A importância da música para crianças**. São Paulo: ABEMÚSICA, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC,SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **LDB e Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas/SP: Átomo, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação Infantil**, São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Marli Oliveira de. **A música na sala de aula: aprendizagem com emoção**, Jornal APROFEM, p.8, jan./fev. de 2017.

COSTA, Carlinhos. **Legislação- Nova LBD**. 2014. Disponível em: <https://pages.hotmart.com/i6279123h/revisaco-conhecimentos-pedagogicos-seeba/> Acesso: 11 mar. 2020.

COSTA, Silvio. **Educação sonora e musical: oficina de sons**, São Paulo: Paulinas, 2012. p.72.

COSTA, Synésio Batista da. **A importância da música para as crianças**. São Paulo: Abemúsica, 2002.

D'SENSA. **Viver Bem com Música**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**, 4. ed. Ver. e aum. São Paulo: Atlas, 2005.

ESPERIDIÃO, Neide. **Práticas e vivências musicais na escola**. In: Palestra do Curso de Capacitação para Educadores. ABITEP, p.2-3, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Idalina Ladeira. **Atividades na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1980.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**, São Paulo: Contexto, 2001 (Coleção como usar na sala de aula).

FERNANDES, Ivete Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores na rede pública**, São Paulo, 2009. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>. Acesso em 6 mar. 2020.

GAINZA. Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 2 ed., São Paulo: Summus, 1988. (coleção novas buscas em educação, v.31)

GIULIA, Albert Soares; SALGADO, Daniel. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. 2018. Disponível em: <http://www.veracruz.edu.br>. Acesso em: 8 fev. 2020.

Haidt, Regina Celia Cazause. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção Pensamento e Ação no Magistério. p.176.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MORENO, Claudio. **100 Lições para viver melhor – Histórias da Grécia Antiga**, Rio Grande do Sul: L&PM, 2008, p.232.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C.M.F & CAMPOS S.M. Música e Neurociências. **Revista Neurociências** 8(2) p.70-75, 2000. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2000/RN%2008%2002/Pages%20from%2>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NAKATA, T. e TREHUB, S. E. Em *Infant Behavior and Development*, 27, p.455-464, 2004. In: Ciccotti, Serge. **Psicologia: experimentos essenciais: bebês e crianças**. São Paulo: Duetto, 2010. (coleção experimentos essenciais de psicologia)

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães Amorin e Paulo Sérgio Lima Silva, Lisboa: Dom Quixote, 1974.

PAREJO, Enny. Estorinhas para ouvir: Propostas para uma educação musical funcional em nossa sociedade. Revista Eletrônica Thesis, São Paulo, ano XII, n. 24, p. 56-75, 2.º sem, 2015. Disponível em: http://www.cantareira.br/thesis2/ed_24/materia4.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

PFRONN NETO, S. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: EDUSP/EPU. 1987. In: *BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas/SP: Átomo, 2013*

ROCHA, Viviane Cristina da ; BOGGIO Paulo Sérgio. **A música por uma óptica neurocientífica**. Per musi no.27 Belo Horizonte Jan./Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992013000100012. Acesso em: 08 mar. 2020.

ROSA, Neide Shilaro Santa. **Educação Musical para a pré-escola**, São Paulo: Ática, 1990. p.255.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação, **Currículo da Educação de São Paulo**, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Primeiro>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SÃO PAULO (SP) . Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. (SP). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação/ Secretaria Municipal de São Paulo, SP: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, Educação Infantil**, São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP) . Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Orientação Técnica. SÃO PAULO (SP) , Diretoria de Regional Sapopemba – Vila Prudente, Educação, **Educação Infantil**, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas**, Educação Infantil, Secretaria Municipal de São Paulo, São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHAFER. Murray. Tradução FONTERRADA. Marisa Trench de O. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991, p.399.

SHLAUG, G. et al., **Training-induced neuroplasticity in young children**. Anais of the New York Academy of Sciences, v.1169, p. 385-396, 2009.

SCHITINE, Maurícia. THYAGA Cássio Fernandino. **Educação Infantil – Musicalização Infantil**. Viçosa: CPT.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TELES, Belmira Schmitz. **A importância do ato de cantar para desenvolvimento integral da criança**, 2012, disponível: <https://www.portaleducacao.com.br>Artigo>Educacao ePedagogia>acesso: 27/02/2017>.

VICTORIO, Márcia. **Um jardim musical. A música na Educação Infantil Pré-escolar**. Rio de Janeiro: Walk, 2015.

VEIGAS, Eduardo. **Música para tirar 10!**, Revista – Discutindo Arte, ano 1, n. 4, Escala Educacional.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

WEIGEL. Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música** – Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZATORRE, R. J.; BELIN, P.;PENHUME, **Estrutura e função do córtex auditivo**: música e fala. Tendências Cognitivas. Sci. 6, 37-46. Disponível em: http://www.esearchgate.net/publication/11511045_Zatorre_RJ_B

elin_P_Penhune_VB_Structure_and_function_of_auditory_cortex_music_and_spee. Acesso 02 mar.2020.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso, Planejamento e Métodos**, 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Renata Belini Iche Chaves

Introdução

Este projeto de pesquisa tem a finalidade clara e objetiva de apresentar o lúdico como prática pedagógica do professor as crianças pequenas, mais precisamente dos pequenos que tem a sua rotina marcada pelo dia a dia no CEI.

Teóricos em suas pesquisas têm comprovado a importância do lúdico no cotidiano, trazendo contribuição no desenvolvimento e potencialidades dos pequenos, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social.

Dentre esses teóricos irei mencionar Bemvenuti, Maria Cristina Trois Dorneles Rau, Cória-Sabine e Lucena, Gilles Brougeré entre eles o referencial nacional para a educação infantil, e as normativas, sempre se preocupando em desvendar a prática do lúdico, dentro do centro de educação infantil, e na interação entre as crianças com as crianças e com os adultos, nos materiais disponíveis e até mesmo nos espaços, além da formação continuada dos

profissionais responsáveis por uma educação de melhor qualidade aos meninos e meninas.

(...) um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003).

A criança pequena deve ter liberdade para viver suas infâncias em um espaço, onde o adulto, possa criar condições para que os pequenos possam descobrir e vivenciar suas experiências de maneira lúdica e prazerosa.

Delimitação do tema:

Qual a importância do lúdico nas experiências das crianças pequenas?

Problema:

- Os espaços são adequados para propiciar o lúdico dos pequenos?

- O lúdico contribui de que maneira à prática pedagógica?

- Como o educador pode criar condições para as crianças viverem suas infâncias?

Objetivo geral:

A pesquisa em questão tem por objetivo esclarecer ao educador, uma melhor compreensão e

significado, quanto a importância do lúdico na prática pedagógica, provocando-os para que insiram o lúdico em seu cotidiano de maneira intencional, propiciando em suas ações, uma relação com o desenvolvimento e aprendizado da criança pequena.

Objetivos específicos:

Desenvolver o lúdico em sua prática pedagógica;

Propiciar o lúdico em espaços adequados;

Criar possibilidades para que as crianças pequenas possam viver suas experiências.

Justificativa

Pretendo enfatizar o lúdico na prática pedagógica e no cotidiano de meninos e meninas do CEI.

O brincar faz parte do contexto da criança, pois os pequenos brincam o tempo todo e usam esse meio para desenvolver seu físico, afetivo, inteligente, social e cognitivo, com a mediação ou não do adulto.

Para tanto este tema tem provocado a investigação por meio de teóricos, que possam esclarecer a pesquisa em processo.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser mediado pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...). Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada as costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...) BARROS, 2006.

Assim, como é apresentado o discurso de Manuel de Barros, me remeto a voltar minhas memórias, de infância, visto como estudiosa do assunto e educadora da primeira infância.

Nos tempos de infância explorava um quintal imenso que continha uma árvore frutífera de jabuticaba em Guarulhos, lembro que subia na árvore, colhia a fruta, brincava de fazer comidinha com folhas verdes da terra, bolo de barro e dizia que o espaço era uma floresta. Enfim, por volta dos anos 80, meninos e meninas tinham mais espaços para viverem suas infâncias, conheciam e experimentavam o mundo com liberdade, sendo que o lúdico permitia um prazer indescritível.

Hoje o espaço é limitado a concreto, poucas crianças tem oportunidade de visitar parques pelo pouco tempo em que o adulto tem de disponível. Assim os pequenos têm pouco contato com áreas verdes e amplas, ficando restrito a espaços pequenos submetidos a jogos eletrônicos e programas de

televisão que pouco acrescenta a seu desenvolvimento. Até mesmo dentro das escolas as crianças são submetidas a permanecerem trancadas dentro de salas, consideradas seguras, pois quando vão ao parque o horário é sempre restrito, pois tanto a coordenação como os educadores alegam presar pela segurança dos pequenos, quando eles na verdade se sentem livres para extravasarem e viverem suas infâncias com maior liberdade.

Dessa forma a organização do tempo e dos espaços nas unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela. As crianças devem ter contato com o conhecimento construído historicamente e serem valorizadas também como produtoras e coprodutoras dos mesmos. ORIENTAÇÃO NORMATIVA, 2013 p.2

Os espaços coletivos devem ser privilegiados, discurso esse da orientação normativa e dentro dos centros de educação infantil os pequenos são inseridos nesses espaços, com um cronograma específico para cada turma e horários marcados, pois têm uma rotina que combina o educar e o cuidar, visto que são práticas indissociáveis à criança pequena. Considero esses espaços pouco enriquecedor, tanto de materiais, como de espaço “privilegiado”, mais não compete aos educadores discutirem e sim executar as

determinações da gestão. Portanto procuramos em nosso planejamento propiciar aos pequenos materiais e espaços, onde possam ter voz e viver suas experiências de maneira prazerosa.

Os governantes devem repensar esses espaços diminuindo áreas cimentadas, e aumentando área externa. Acrescento que como educadora propicio tanto materiais e atividades onde os pequenos possam viver suas experiências de forma mais significativa e prazerosa.

Revisão da literatura

A pesquisa apresentada neste trabalho, têm o lúdico como prática pedagógica e tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão e a importância de viver experiências lúdicas na educação infantil, e é um meio de provocar o leitor sendo professor ou não em inserir o brincar em suas práticas.

Ao definir o lúdico nos dias atuais, bem como no dia a dia da educação infantil, não é uma tarefa fácil, visto que são várias as abordagens sobre o assunto proposto.

De acordo com Costa (2005, 045), “a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”.

A ludicidade se define pelas ações do brincar que são organizadas em três eixos: o jogo, o brinquedo e a

brincadeira. Ensinar por meio da brincadeira é considerar que a brincadeira faz parte da vida do ser humano e que, por isso, traz referenciais da própria vida do sujeito. RAU, 2001, P. 31

O que o leitor necessita compreender, é a importância que os estudos onde os autores citados veem a contribuir com o educador, na inserção da criança em atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil no Brasil, e sua função e estratégias no desenvolvimento da criança pequena.

Nesta perspectiva, o Brasil teve um grande avanço, na questão da inserção e um maior reconhecimento, da educação, o que favoreceu um melhor atendimento a esta faixa etária. A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira, reconhecendo o direito das crianças de até cinco anos, priorizando o desenvolvimento integral do sujeito, complementando a ação da família. (LDB).

Sendo assim, o lúdico vem a somar e ganhar espaço, juntamente com a prática nos espaços do CEI e pré-escolas.

Hoje vejo em meu cotidiano a necessidade de recordar situações marcantes de uma infância enriquecedora e que acredito ficaram registradas em minha memória, e que só vem a acrescentar no dia a dia com as crianças do CEI. E assim digo que o lúdico

foi essencial para o meu desenvolvimento como pessoa e profissional.

A memória afetiva tem sabor, cor, forma, gesto, cheiro. Basta que nos lembremos de alguma comida, história, pessoa ou brincadeira, de preferência vivida na infância. Somos capazes de rememorar detalhes de uma situação vivida há muitos anos, pois chegamos até a sentir o gosto na boca da comidinha da mamãe ou da avó, quando nos transportamos para as lembranças do passado. Assim enchemos gavetas e gavetas de guardados BEMVENUTTI, 2006, P. 42

Como educadora da infância, sempre volto ao passado em minhas recordações de infância e com riqueza de detalhes me ponho no lugar dos meninos e meninas de hoje. Será que eles vivem suas infâncias em contato com diversos materiais e coisas que possam contribuir com o desenvolvimento de suas aprendizagens? Ou são limitados a espaços e coisas somente industrializados e aparelhos informatizados, onde são escravos da mídia e consequência do consumismo. Eles têm pouco acesso à parques e espaços amplos que possam enriquecer o seu repertório lúdico.

Recordando os tempos de infância, que lembranças possuímos de nossos primeiros desenhos? E de nossa primeira caixa de lápis de cor? Que lembranças acolhemos em nossa memória das brincadeiras que inventávamos no quintal, ou na rua,

entre os animais de estimação? Somos capazes de identificar onde foi mesmo que iniciamos a produção investigativa de nossos gestos espontâneos? Doces são as lembranças que trazem à nossa memória um cheiro de liberdade associada à pesquisa de materiais diversos, pois, afinal, desenhávamos com gravetos ou pedras pontudas, produzíamos “suquinhos” coloridos com folhas verdes esmagadas, barro, flores e até mesmo insetos. Há menos de trinta anos brinquei com tais objetos e manipulei estranhos e curiosos materiais em pesquisas lúdicas. Estranho? Parece estranho falar em pesquisa na infância? Quanto mais pesquisa lúdica! Sim, esse é um dos processos vividos pelas crianças em suas brincadeiras: experimentar a viscosidade das massas, pastas e melecas, provar a compatibilidade das misturas testar a resistência geral dos materiais, experimentar os cheiros e sensações táteis a durabilidade das cores, entre outros efeitos plásticos, é claro! Não há sistematização do ponto de vista metodológico científico, mas essa é uma possibilidade valiosa das brincadeiras onde a criança verifica as próprias hipóteses diante do mundo que descobre. BEMVENUTTI, 2006 P.42, 43

Lembrar nossa infância, pode ser algo bem prazeroso, portanto como mediadora nesta interação, procuro propiciar aos pequenos, possibilidades, para

que vivam suas infâncias de modo prazeroso, sempre respeitando a singularidade de cada sujeito, pois a infância de hoje na sociedade contemporânea é necessário interagir com a diversidade que há.

Os discursos que oficializam determinadas infâncias, principalmente os produzidos pelas políticas públicas, articulam formas de como conduzir a conduta dos infantes. É importante pensarmos nas escolas de educação infantil e nas professoras com pontos focais onde incidem mecanismos de regulação para a efetivação de determinadas práticas pedagógicas. BEMVENUTTI, 2006, P. 61

O que vejo dentro das escolas de educação infantil, são educadoras equivocadas confundindo a primeira infância com o fundamental, adestrando corpos e mentes, tentando fazer de um espaço “lúdico”, um espaço escolarizado, não respeitando as políticas públicas, transformando atividades que poderiam ser prazerosas em exercícios impostos, sem sentido tanto para o educador como para a criança que está vivenciando tal situação. Concluo que os gestores devem promover cursos de formação continuada, frisando em temas onde a valorização da infância seja respeitada. Vale ressaltar que essa prática não é adotada por todas as educadoras. Sendo assim, procuro em minha prática pedagógica valorizar sempre o lúdico em todas as intenções.

Kramer (1991) e Kramer e Souza (1988) comentam que a preocupação de alfabetizar, na pré-escola, é muito grande. É comum, nas pré-escolas brasileiras, uma ênfase na preparação para a prontidão, ou seja, em preparar as crianças para a primeira série. Para as autoras, essa ênfase representa uma visão de concepção de criança como um futuro adulto. CORIA-SABINE, MARIA AP; LUCENA, REGINA F. DE. 2012 P.9

Dentre as experiências vividas no meu percurso como educadora, algumas significantes para a minha atuação e outras não, mais acrescento que foram validas para o meu crescimento como pessoa também como profissional, pois o envolvimento é necessário e preciso, e nesta interação busquei respostas para minhas indagações, e ainda busco, pois a cada dia no contato com as crianças surge experiências e desafios a serem enfrentados.

Volto aos meus discursos anteriores quando cito espaços, estratégias e até mesmo o educador em propiciar experiências intencionais as crianças, vejo que minhas colegas educadoras encontram dificuldades e desafios no dia a dia dentro dos centros de educação infantil. E parto do pressuposto que essas discussões surgem a partir das políticas públicas institucionais e sociais que travamos em nosso cotidiano, tentando conciliar a teoria à prática.

Por meio das brincadeiras o educador pode observar suas crianças, ter uma visão dos

processos de desenvolvimento pelo qual eles passam, registrar suas capacidades de uso de linguagem, das capacidades sociais, dos recursos de movimento desenvolvidos e de quais aspectos afetivos e emocionais que a criança dispõe. Observar os meninos enquanto brincam, seja em situações mais dirigidas ou mais espontâneas, favorece a compreensão da criança em muitos sentidos que apenas as atividades dirigidas podem não permitir.

E foi com esse olhar que me remeto à discussão de teóricos que enfatizam que o educador deve inserir sempre em sua prática o ato de brincar, ampliando seu conhecimento e enriquecendo sua prática. E assim faço minhas as palavras da autora Maria Cristina quando afirma que:

Desse modo, ao participar de encontros educacionais e possibilitar discussões sobre o lúdico com professores, constata-se que estes se referem à importância de jogos e brincadeiras de que participaram quando em formação inicial, evidenciando elementos pertinentes ao lúdico como uma possibilidade de formação pessoal e pedagógica nas graduações e nas licenciaturas na área da educação, apesar de poucos mencionarem a presença do lúdico nesse contexto. RAU, 2011, P.27

O educador deve inserir em sua prática o lúdico, vivendo esse momento, juntamente com as crianças,

oportunizando as expressões da infância, ou seja, reportando o seu momento de infância na interação com os pequenos.

O termo lúdico, proveniente do latim ludus, está impregnado da noção de jogo, de diversão, de iludir, de enganar, de zombar, de passar o tempo. Cipriano Luckesi indaga sobre qual o sentido dado à educação dentro da sociedade, e, nesse âmbito, cabe questionar também qual sentido pode ser dado ao uso do lúdico, ao ludus, ao prazer, ao jogo, dentro do sistema educacional. BENVENUTI, 2012, P.18

É interessante ressaltar como o ato de brincar vai muito além de divertir-se. Origina-se de seduzir e encantar que nada mais é do que a realidade das crianças quando estão brincando. Elas são seduzidas pelo lúdico e o imaginário. Encantam-se com o mundo real em que vivem que é traduzido e interpretado por elas por meio da imaginação.

O valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo. É isso que faz a especificidade do brinquedo em relação a outros suportes culturais: a relação ativa introduzida pela criança. A representação é, então, transformada, mal transformada às vezes e conseqüentemente, é personalizada. (BROUGÈRE, 2001, p.48).

Brougère reforça a importância do brincar na construção do conhecimento, apontando que a

representação é muito importante para a criança, pois ela a transforma e personaliza de acordo com o que lhe é conveniente. São nesses momentos que a criança, sem saber, começa a construir sua personalidade e desenvolver seus conhecimentos.

A partir das brincadeiras a criança começa ter autonomia para lidar com diferentes situações do cotidiano, construindo sua personalidade.

Outro ponto a ser destacado segundo a autora sobre a escolha das atividades para as crianças seria:

Que os estudos de Friedmann (1996, p. 43) revelam que muitas vezes as atividades desenvolvidas na escola acontecem de forma fragmentada: “uma hora para o trabalho com a coordenação motora, outra para a expressão plástica, outra para o brincar orientado pelo professor e assim por diante”. RAU, 2011, P. 36

Dando continuidade ao relato de Friedmann, acrescento que dentro da escola nós educadores trabalhamos com os pequenos por meio de eixos norteadores e assim, realmente separamos um eixo para cada dia. Exemplo: se determinada criança está vivendo a experiência de brincar e imaginar, e especialmente aquele dia deve ser trabalhado outro eixo. Qual deve ser a postura do educador nesse momento? Acredito que nosso papel deve ser de preparar um ambiente, um espaço rico de materiais que possam propiciar experiências significativas e

enriquecedoras, considerando a criança como sujeito único em sua totalidade

Vale ressaltar que a educação infantil não deve ser um espaço onde ocorra a escolarização de conteúdos escolares, muito menos uma preparação para o ensino fundamental. Ou seja, o trabalho com crianças pequenas deve acontecer por meio da brincadeira, do lúdico e da experimentação.

Pensar na ludicidade como recurso pedagógico envolve questões sobre as quais os temas trabalhados nas disciplinas acadêmicas e pedagógicas possibilitam a articulação entre teoria e a prática. Nesse sentido, Mialaret (1991) aponta para a ligação existente entre o ensino, a formação acadêmica e a formação pedagógica do educador. Segundo o autor (1991, p.12), “a prática na aula pode ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida”. Desse ponto de vista, cabe ao educador conhecer a possibilidade da utilização de diferentes recursos pedagógicos em consonância com a orientação metodológica do seu trabalho. RAU, 2011, P. 38,39

O lúdico como recurso na prática do educador, permite aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Nesse sentido os educadores devem oferecer a criança o brinquedo e apresentar diferentes formas de utilização do mesmo, ampliando seus conhecimentos. Constatando em meu cotidiano que o lúdico valoriza a criatividade, imaginação, resgatando o prazer nas brincadeiras, portanto ressalto que o lúdico deve ser uma prática de pesquisa e estudo por parte do educador.

É importante o educador observar e sempre fazer anotações acerca da interação e intenção das crianças com os materiais, que o próprio professor se encarregar de deixar disponíveis de forma intencional, assim essas experiências servirão de apoio ao professor, considerando as mudanças sociais.

Porque o professor deve se preparar para então trabalhar o lúdico com as crianças, e não ser algo imposto sem significado e sem preparação?

Acredito que o lúdico introduzido na prática pedagógica deve haver uma preparação por meio de teóricos que embasam a prática do educador, dessa maneira os resultados são excelentes e com real significado à ação praticada. A esse pensamento concluo que a prática do lúdico auxilia a lidar com a ansiedade, limites, autonomia, além de desenvolver a atenção, concentração, elaborar estratégias, raciocínio lógico e a criatividade.

Ao planejar uma atividade, pensando no eixo brincar e imaginar, levei os pequenos na parte externa

do CEI onde trabalho e com ajuda de outra profissional da unidade pegamos um brinquedo, que parecia uma piscina pequena, e assim colocamos areia recolhida da praia, e disse as crianças para tirarem os sapatos que iríamos à praia, imediatamente tiraram e entraram na suposta praia. Enfim foi uma experiência enriquecedora para todos, diziam estar na praia, interagiram uns com os outros, comigo e com o ambiente propiciado. E toda vez que sugiro ir a essa parte externa, me perguntam se iremos à praia novamente. Essa aprendizagem é possível realizar quando nós professores antes de construir um espaço de brincar e aprender, quando pensarmos primeiramente em nós mesmos nesta construção.

Os estudiosos da área a ludicidade definem o lúdico como recurso que propicia o diagnóstico do processo de aprendizagem infantil como uma maneira de o professor perceber o educando em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora e social. A propósito, Friedmann (1996, p.70), em seus estudos, destaca a importância do lúdico como recurso pedagógico por meio do qual “o educador pode conhecer a realidade lúdica dos seus alunos, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades”. RAU, 2011, P.101

Vale ressaltar que o lúdico que é trabalhado dentro da instituição de educação infantil, deve oferecer diversas atividades livres, em que os

pequenos escolham o que fazer, com o apoio e a intervenção do educador, quando necessário e claro tendo a disposição materiais com a intenção de estimular e provocar a aprendizagem. Dessa forma o lúdico como prática pedagógica é um recurso usado por educadores como novas estratégias que veem a acrescentar no desenvolvimento de novas habilidades.

Foi de grande valia para a minha formação acadêmica este tema tão pertinente e instigante, que me faz refletir sempre em minha prática. Assim, busquei em teóricos respostas as minhas indagações, acerca do lúdico como prática pedagógica, e sei que estou trilhando o caminho certo unindo a teoria à prática, contribuindo as ações enquanto educadora. Dessa maneira espera-se que a prática do educador conciliada à teoria, propondo desafios e buscando soluções. Outra contribuição a esse processo é trazer a família à instituição, como parte integradora promovendo o desenvolvimento e aprendizagens dos meninos e meninas que fazem parte deste contexto.

Referências

BENVENUTI, Alice. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial**

Curricular Nacional para a educação infantil.
Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2001.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de.
Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.
Campinas: Papirus, 2009.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na Educação Infantil:** uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

Renata Brito Ferreira da Luz

Federico Guilherme Froebel é o fundador do Jardim de infância ou Kindergarten, instalado oficialmente em 28 de julho de 1840, em Bad Blankenburg, na Alemanha. É o primeiro pensador em incluir o jogo como parte integrante do trabalho educativo, como recurso para o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança (Hughes, 1925).

O Kindergarten destina-se à educação de crianças de 3 a 6 anos. Seu currículo composto por atividades que envolvem a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesia e canto, exercício de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de estórias, cantos, excursões e passeios comportam o jogo como o principal eixo da educação infantil.

Em sua obra “a educação dos homens (1913), o pedagogo alemão, descreve o princípio que rege sua filosofia de educação: de que há na natureza e também no ser humano uma lei que demonstra a unidade de todas as coisas, capaz de reunir e integra fenômenos aparentemente oposto e que procede de Deus. Em

decorrência, caberia à educação incentivar a reflexão em torno dessa lei

A metodologia de ensino froebiliano inclui os dons, as ocupações e os jogos. Os dons são os materiais necessários às atividades infantis como bola, cubos cilindros e outros recursos destinados ao desenho, recorte, alinhavo, perfuração, tecelagem, entrelaçamento de fitas, dobradura, modelagem e construção com ervilhas. As ocupações são atividades que a criança pode desenvolver com a utilização dos materiais citados. Os jogos constituem o ponto alto de sua teoria.

Froebel reconhece o valor do jogo espontâneo para desenvolvimento físico moral e intelectual da criança. Em sua teoria, a criança atua como ser inteiro em harmonia com suas próprias motivações na ação do brincar. A idéia do jogo como fator educativo aparece na frase de Froebel: “O jogo da criança fortalece os poderes, tanto da alma como do corpo, desde que saibamos como fazer da primeira ocupação espontânea da criança uma atividade livre, ou seja, criadora ou produtiva” (apud Hughes, 1925, p.164).

“o jogo é a fase mais elevada do conhecimento da criança e do desenvolvimento humano neste período porque é uma representação espontânea ativa do interno, da necessidade e de impulsos internos” (apud Hughes, 1925, p.164).

Froebel fez do jogo a parte central de seu sistema educativo, não como recreio ou descanso, ou mesmo cultura física, mas com o agente natural e eficaz para desenvolver o físico, mental e moralmente a criança e para revelar e definir a individualidade e personalidade infantil.

O autor compreende que a espontaneidade não deve ser sacrificada em nome da aquisição de conhecimentos, posto que o grande valor do jogo está na capacidade de a criança expressar suas próprias decisões.

Entretanto, esse jogo considerado livre e espontâneo não impede a ação educadora do professor. Froebel postula em sua filosofia a harmonia entre os contrários, a unidade entre a direção e a espontaneidade. Logo, propor o jogo livre para a criança e o mesmo tempo inserir a ação pedagógica representam apenas a contradição aparente que deverá ser unificada.

Froebelfoi o primeiro educador a unir orientações que harmonizam o controle e aparentes concebe o jogo educativo como resultado do equilíbrio entre a ação do professor e a necessidade de liberdade da criança.

O trabalho de Brougère (1986, pp 83-88), reproduz o debate ocorrido entre inspetores da escola maternal Francesa acerca da introdução do jogo

educativo entendido ora como jogo livre, ora como jogo orientado.

Alguns estudos evocam uma ligação entre o jogo e a aprendizagem. Mas de estar limitada á instrução, predomina a idéia do jogo associado a uma recreação, a situações que se contrapõem ao trabalho escolar. É essa orientação que flui desde os primórdios das salas asilos Francesa. Segundo a inspetora Pape-Carpantier, em 1849 (apud Brougére, 1986, p.83).

“O jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo, embora ninguém no mundo possa ficar sempre escutando nem estudando. É preciso, nesta idade, sobretudo, dançar, correr, saltar, mover-se, se o jogo não forma diretamente o espírito, ele o recreia”.

A pedagogia froebiliana dos jogos livres é introduzida na escola Maternal Francesa como elemento importante para o desenvolvimento integral da criança (físico, intelectual e social).

Kergomard (1906, p.161), ciente da incompatibilidade lógica entre o jogo e a educação pondera:

“Sei muito bem que á primeira vista estas duas palavras- a pedagogia pelos jogos – colocadas juntas fazem um efeito de certas uniões infelizes, caracterizadas, sobretudo pela incompatibilidade de caráter dos cônjuges, mas esta impressão cessa no

momento em que se reflete, porque se compreende, então, que a pedagogia em vez de estar limitada á instrução, abraça a cultura completa do ser”.

Kergomard pleiteia a liberdade de ação da criança, mas sem descuida de sua orientação. Concebe o maternal como espaço de animação cultural, onde o jogos livres, escolhidos pelas crianças, possam colaborar com o cultivo do corpo. À semelhança da orientação Froebiliana prevalece o significado do jogo enquanto ação livre da criança, mas ao mesmo tempo comportando a ação do professor. Conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar, essa é a ideia captada pela inspetora Girald nos debates que acompanharam a reformulação da escola maternal:

“O jogo é para a criança um fim em si, ele deve ser para nós um meio (de educar), de onde seu nome jogo educativo que toma cada vez mais lugar na linguagem da pedagogia maternal” (Girald, 1908, p.199).

O jogo educativo, metade jogo metade educação toma o espaço da escola maternal Francesa a tal ponto que Chamboredon e Prévot (1986) chegam a dizer que ela se transforma em um grande “brinquedo educativo”.

Os jardins de infância criados no Brasil no século passado divulgam a pedagogia dos jogos froebilianos. A prática adotada, por exemplo, no jardim

de infância da Caetano de Campos, em São- Paulo absorve tanto a idéia de jogo livre nas brincadeiras cantadas como o jogo orientado incluindo materiais como bola, cilindro e cubo. Entre os jogos utilizados nas brincadeiras cantadas, muitos resultam de rodas traduzidos de obras alemãs e inglesas por Zalina Rolim. Segundo Susan Blow (in Harris, 1895, p.8), a entusiasta divulgadora da metodologia froebiliana, a melhor invenção de Froebel está contida nas brincadeiras cantadas e nos jogos de faz-de-conta. Nas músicas e brincadeiras a criança reproduz ocupações do mundo do adulto, se por meio dos dons e ocupações a criança se instrumentaliza para conhecer a natureza, é com os jogos e brincadeiras que ela encontra a forma simbólica para adquirir a experiência acumulada pala raça humana.

A autora acentua o papel dos jogos de faz-de-conta e o poder que tais brincadeiras possuem para dar consciência á criança do seu eu social.

Brincadeiras de movimentos incorporando conteúdo escolar são também empregados pela educação infantil. O programa da escola maternal, sob a responsabilidade de Anália Franco, em São Paulo, no período de 1902, utiliza a metodologia froebiliana nas lições de botânica. Introduzindo a música e a brincadeira de roda em suas aulas.

Todos os jogos froebilianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas em

consonância com os movimentos facilita a aquisição espontânea de conhecimento sobre os elementos do ambiente, Froebel entende o jogo livre nessa perspectiva.

Entre a segunda modalidade encontram-se as atividades com dons. Crianças de 3 a 4 anos do jardim de infância de Caetano de Campos, em São Paulo, desenvolvem atividades com o segundo dom

Ao inventar os dons, Froebel quis dar oportunidade para a criança explorar livremente, entretanto, percebe que ela precisa dominar as formas de manipulação dos objetos, só então poderá investigar as possibilidades de emprego do material. A manipulação dos tijolinhos permite a aquisição de vários tipos de conhecimentos: formas reais dos objetos conhecidas como cadeira, mesa, cozinha, castelo, igreja, etc, formas ideais como propriedades das relações, dos números, linhas, etc, formas simétricas para o cultivo do belo e outras como o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras a partir da manipulação, observação e atenção.

Assim, os jardins de infância Froebilianos incluem tanto jogos livres nos quais não se questiona sobre o que a criança aprende e atividades orientadas nas quais há clara cobrança de conteúdo a adquirir.

Partindo das idéias de Dewey, Decroly cria na Ermitage, em Bruxelas, Bélgica, em 1907, um método de ensino globalizado, com a finalidade de evitar a

fragmentação do ensino e atender ao interesse da criança. Esse método, denominado centro de interesse da criança, constitui um tipo de organização de programa baseado em idéias centrais, geradoras do conhecimento tais como: necessidade de alimento, luta contra intempérie, defesa, ação e trabalho.

A execução do centro de interesse envolve três etapas: observação, associação e expressão. A observação, base de todo o ensino, dá a criança consciência das coisas que a cercam. Consiste em fazer a inteligência trabalhar sobre o material escolhido pelos sentidos. A associação visa provocar, no espírito da criança, associações dos conhecimentos adquiridos para a elaboração de ideias gerais.

As noções observadas e associadas passam, em seguida, por dois tipos de expressão: a) concreta – tal como modelagem, desenhos, pinturas, cartografias, tricô, tecelagem e outros e b) Abstrata – como a conversação, redação, gramática, etc. São tais centros de interesse que permitem a criança observar os fenômenos do mundo cultural que despertem sua atenção e expressá-los de modo concreto por aquelas atividades conhecidas na educação infantil como o pintar, desenhar e modelar (Boon, pp.15-33).

Os centros de interesses aparecem nos anos 30 como novo processo de ensino que revolucionaria o jardim de infância. As utilizações de temas ocasionais, que surgem em conversas formais servem para organizar centros de interesses. Por exemplo, o tema

vaca leva os alunos a reproduzirem queijo, manteiga e doces de leite; a se embrenharem pela fazenda, a buscarem a história e a geografia dos escravos e índios; a estudarem o comércio, o transporte e agricultura, enfim, a desenharem, construírem e colecionarem objetos relativos ao tema em questão.

Entretanto é na obra “o início do desenvolvimento intelectual e da atividade motora através de jogos educativos”, que Decroly (1925), divulga seus jogos. Destinados ao desenvolvimento intelectual e motor tais jogos são reproduzidos e passam a ocupar o espaço da educação pré- escolar. Cartelas contendo ilustrações permitem associar noções como dentro, fora, acima, abaixo, correspondência de números e quantidades.

Embora tais materiais façam parte de um contexto histórico no qual a criança primeiro explora o ambiente para depois expressá-lo e, finalmente, se divertir nos jogos de fixação de conteúdo, a inversão do processo adotada pela maioria das escolas infantis traz prejuízo para a formação da criança.

“Os jogos educativos não constituem senão que uma das múltiplas formas que pode tomar o material do jogo, mas que tem por meta dominante a de fornecer á criança objetivos susceptíveis de favorecer a iniciação a certos conhecimentos e também permitir repetições frequentes em relação e ás capacidades intelectuais da criança” (Decroly, 1978, p.23)

Essa interpretação de Decroly repousa na idéia de que certas formas de aquisições de conhecimento são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica. O jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição do conteúdo.

Outra influência que se acrescenta à valorização do jogo como ação livre provém de Montessori (1965, p.16) que afirma: “é necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir”.

Em sua pedagogia científica Montessori organiza um conjunto de materiais criados por Itard e Seguin, destinados á educação sensorial, intelectual e moral. Tais materiais incluem exercícios para a apreensão de atividades do cotidiano como quadro de amarrar, abotoar, mobiliário adequado ao tamanho da criança, objetos domésticos, além de materiais destinados ao desenvolvimento dos sentidos e ao ensino do alfabeto, números, da escrita, da leitura e da matemática, necessários ao desenvolvimento gradativo da inteligência e a aquisição da cultura.

Para graduar a educação da primeira infância e evitar casualidades na formação espiritual, a desordem e a dispersão de interesse, Montessori determina que seus materiais sejam oferecidos a criança segundo uma ordem progressiva.

Cada material com uma finalidade específica: os encaixes serviram apenas para exercícios de encaixes, as formas geométricas para sua distinção etc. Nunca se pode empregar, por exemplo, as pranchas da escada longa, de progressão dessimétrica como espingardas, nem os cilindros de encaixar como eixo de carro (Soares, 1931, p.8). Montessori, na obra *A criança* (s.d, p.143):

“Eu compreendi que o brinquedo era sem dúvida alguma coisa inferior na vida da criança e que se recorre quando não há nada melhor”.

Apesar dessa contradição teórica, de não valorizar o uso de jogos, Montessori adota materiais que possuem uma estrutura definida, concebidos como recurso para o trabalho escolar sistemático. Ao permitir à criança o direito de escolhê-los e agir sobre os mesmos, colabora para subsidiar a tendência de uso de jogos livres na educação infantil. A penetração do método Montessoriano ocorre desde o início do século.

Consta que em 1915, na capital paulista, Mary Buarque, diplomada pela escola Normal da Praça e pela universidade de Columbia, inicia um trabalho com crianças de 3 anos de idade, utilizando a metodologia Montessoriana. A mesma orientação é repetida no jardim de infância de Externato Pacheco Jordão e no colégio Villalba ambos em São Paulo (Kishimoto, 1988, pp. 153-154). Predomina a tendência, iniciada nos anos 20, de misturar à proposta de educação infantil elementos de teoria de Froebel, Decroly, Dewey e

Montessori. Um exemplo dessa postura eclética aparece exemplificada, nos anos 30 pela Escola Montessori, de Carolina Grossman:

“As crianças passam o tempo no jardim da casa, que era muito arborizado e florido. Tinham, para atividade, além do material específico do método, mobiliário de tamanho apropriado para brincarem de casinha, bonecos, velocípedes, balcões para brincar de vendinha, talheres e pratos para as refeições, materiais de música, etc.”

Assim, criavam em conjunto atividades lúdicas, organizavam jogos, competições, faziam teatro (eles mesmo inventam textos) e os menores eram “protegidos” pelas maiores, num faz-de-conta muito próximo da vida real. Dessa forma desenvolviam a sociabilidade em ambiente quanto possível ao ar livre, através de exercícios para o desenvolvimento:

É dos sentidos como tato (noções de frio, calor, dor, contato com superfícies lisas, rugosas, secas, úmida, etc); audição (intensidade, altura, direção, ritmo), visão (cor, tamanho, forma e distancia) gosto (salgado, doces, etc) e o olfato (intensidade, diferenciação)

É desenvolvimento intelectual- as crianças de 5 a 6 anos utilizavam os centros de interesse onde a jardineira tinha o papel de colaboradora e orientadora de atividades como a

de fazer um balão, montar uma peça de teatro, orquestra, etc.

Estas crianças tinham grande interesse em agricultura, plantavam e colhiam verduras no jardim, as quais eram posteriormente utilizadas em sua alimentação. (Manuscrito inédito de autoria de Carolina Grossman).

Por essa descrição, observa-se que Grossman adapta o método Montessoriano contrabalançando o excesso de individualismo típico da metodologia com o uso de atividades em grupos, destinadas ao desenvolvimento da cooperação. Há também a presença de centros de interesses de Decroly e até brincadeiras de faz-de-conta que auxiliam a criança a integrar-se na sociedade, como deseja Dewey.

Desde os anos 20, tanto as escolas maternas como os jardins de infância de São Paulo recomendam princípios de Froebel e Montessori.

Objetivos da escola Maternal introduzido em São Paulo pelo decreto 3.708, de 30 de abril de 1924, cap.II, art. 6 o ensino será ministrado pela educação dos sentidos, segundo as formas de Froebel e Montessori, adaptadas às condições do nosso meio.

Em 1980, a Escola da Vila iniciou seu projeto pedagógico com o objetivo de educar crianças de 2 a 6 anos e formar professores através de seu Centro de Formação. Seus fundadores, todos os professores,

compartilhavam o desejo de trabalhar na vanguarda do pensamento sobre educação escolar no país.

Em seus 30 anos de existência, ampliou o atendimento escolar até o Ensino Médio e construiu um projeto pedagógico que se concretiza com bases conceituais sólidas, por meio de uma metodologia e currículo abertos às atualizações que os desenvolvimentos socioculturais pressupõem.

Compartilhados por todos os educadores que trabalham nas funções pedagógicas e pelos profissionais que dão sustentação à qualidade das atividades educacionais, os caminhos da Escola da Vila têm sido pontuados pela disposição para um ambiente institucional em que reflexão, registro e avaliação do que é realizado nas classes somam-se ao exercício contínuo de desenvolvimento de formas democráticas de convívio, pautadas pelo diálogo, solidariedade e respeito.

Essa história certamente seria diferente se a Escola da Vila não tivesse iniciado seu percurso associada a um Centro de Formação onde são organizadas as ações de capacitação internas e externas (cursos e seminários abertos a profissionais de outras instituições). Esses eventos permitem, respectivamente, a avaliação e a divulgação contínuas do trabalho realizado e a socialização permanente de nossas fontes de formação.

A escolha do sistema de avaliação decorre da metodologia, de modo que ela começa antes mesmo da atividade de aprendizagem, estando presente durante o trabalho com os alunos e também ao final do processo. A cada conteúdo, definem-se o que os alunos devem aprender e os critérios de avaliação, ou os indicadores de que eles aprenderam.

Ao planejar as situações de ensino, o professor faz propostas coerentes com critérios predefinidos, o que lhe permite acompanhar o grupo e cada aluno. Com a ajuda desses instrumentos, também avalia o próprio planejamento, que pode ajustar a fim de garantir que os alunos sigam aprendendo o conteúdo desejado enquanto aqueles que encontraram dificuldade para compreendê-lo se dedicam também a ações específicas.

Essa condução do processo avaliativo permite ao aluno saber o que se espera dele e o que precisa fazer para aprender. E garante também que, ao longo do tempo, o aluno se responsabilize cada vez mais por sua própria aprendizagem. Para tanto, a partir do Ensino Fundamental, promovem-se autoavaliações sistemáticas, por meio de instrumentos muitas vezes criados juntamente com os próprios alunos.

A comunicação formal das avaliações para os pais é feita ao fim de cada trimestre, nos boletins informativos, mas os alunos já têm a medida de seu desempenho durante o próprio processo de aprendizagem.

Essas opções curriculares e metodológicas caracterizam o projeto pedagógico da Escola da Vila como uma proposta muito exigente e rigorosa, posto que o aluno deve produzir e aplicar seu conhecimento a inúmeras situações-problema, ou seja, pode-se afirmar que os alunos aprendem a aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil, pra quê, para quem, e por que?** 2006

Brasil. **Ministério da Educação e do desporto.** Referencial Curricular para Educação infantil. Brasília /Mec / SEF, 1998

CUNHA, Nyese H.S. **Brinquedo, desafio e descoberta.** SP, Ed Vozes 1ª ed, 1994.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ihe. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física.** 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade** (2ª ed.). São Paulo: Cortez. 1995

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar.** São Paulo: Vozes, 2004.

FROEBEL, Friedrich, **Educação do homem Hachette**, Paris, 1861. in: Almeida Paul

GOLEMAN, D. (1997). **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T.M. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n°2, p.229-245, jul-dez, 2001.

LA TAILLE, Yves de Oliveira, Marta Kohl e Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. SP, Summus, 1992.

LEIFT, Joseph e Brunelle, Lucien. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. LUZURIAGA (1957) (1952).

MACEDO. L. **Aprender com jogos e situações problema** (barra) L.M. Ana Lucia SícolePetty e NorimarChriste Passos Porto Alegre artes médicas sul 2000.

MACHADO, Maria Lucia A. **Pré-escola é não é escola**, São Paulo, Paz e Terra S/A, 1992. Martins Fontes, 1998.

NUNES. **Educação lúdica – Técnicas e jogos pedagógicos**. 10º ed. SP: Loyola, 2000.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro.

RCNEI - **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, 1998, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Infantil – Brasília

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. RJ: Sprint editora, 1996.

VYGOTSKY, L.S. (1934); tradução Camargo, J. **Pensamento e Linguagem**. 20. ed. São Paulo

VYGOTSKY, L. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa, Estampa, 1977

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone, 1988.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1988

O CORPO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Renata Fernandes Borrozzino Marques

Para melhor compreensão do que pensar e do que esperar de crianças do primeiro ciclo do fundamental I, a seguir há uma breve explicação da faixa etária deste ciclo de aprendizagem (cinco, seis e sete anos) recorrendo aos textos de Gesell (1998).

O CORPO E A CRIANÇA DE CINCO ANOS

A garota, filha única, queria dormir com os pais em uma mesma cama. Os pais insistiam que ela precisava dormir sozinha, no próprio quarto. Um dia, chorando, inconformada, protestou:

- Vocês, que são grandes, dormem juntos. Eu, que sou pequena, tenho que dormir sozinha... Não é justo, viu? (MATTOSO, 2003, p.66

Aluísio, usando a ponta de um lápis, fez muuuitos furinhos no sofá de courvin. Vera, sua mãe, sentindo-se vítima da arte do menino, disse:

- Ah! Aluísio, cada vez que a mamãe vê isso que você fez, tem vontade de chorar.

Na mesma hora ele sugeriu:

_ Não olha então, mamãe...(MATTOSO, 2003, p.79)

Para Gesell (1998) não se pode analisar a criança e seu corpo de um único ponto de vista ou apenas por uma característica. Tem de se observar a criança em diversos momentos, em diversas situações do seu cotidiano. Deve-se ter claro que não é apenas em um encontro ou dois que conhecesse tudo sobre a criança. Todas as suas características são um pouco interdependentes. A maturidade da criança pode variar de acordo com o convívio familiar e escolar.

Os diálogos, colocados no início deste capítulo, demonstram claramente os sentimentos de crianças com cinco anos de idade. De que maneiras pensam, analisam e concluem suas vivências no ambiente familiar. Essa forma de resolver um problema é igual também no ambiente escolar. Para chegar a qualquer pensamento ou analisar situações utilizam toda a sua bagagem corporal vivida e sentida até aquele momento. Quanto mais formas diferentes de explorar o mundo ao seu redor maior será o grau de envolvimento com a situação.

Um perfil de comportamento tem por objetivo dar-nos um retrato global da criança considerada como um todo. Só podemos apreciar inteiramente a psicologia da criança se pensarmos nela como uma unidade total, como um indivíduo. Se quisermos vê-la por partes, ela se apaga; deixa de ser uma pessoa. (GESELL, 1998 p. 50)

Gesell (1998, p.51) descreveu dez características apresentadas no quadro 1 que devem ser observadas no desenvolvimento da criança:

Características motoras

Atividade corporal

Olhos e mãos

1. Higiene Pessoal

Alimentação

Sono

Eliminação

Banho e vestir

Saúde e perturbações somáticas

Descargas de tensão

2. Expressão emocional

Atitudes afetivas

Choro e comportamentos afins

Auto-afirmação e cólera

3. Receios e sonhos

Receios

Sonhos

4. E Eu e o sexo

O eu

O sexo

5. Relações interpessoais

Mãe-filho

Pai-filho

Irmãos e irmãs

Família

Boas maneiras

Professora-criança

Entre crianças

Grupos nos recreios

6. Receios e passatempos

Interesses gerais

Leituras

Música, rádio e cinema

7. A vida escolar

Adaptação à escola

Comportamento na sala de aula

Leitura

Escrita

Aritmética

8. Senso moral

Censuras e justificações

Reação às diretivas, castigos e elogios

Capacidade de atender a razões

Sentimento do bem e do mal

Verdade e propriedade

9. Perspectiva filosófica

O tempo

O espaço

A linguagem e o pensamento

A guerra

A morte

A divindade

Classificação das características de maturidade e gradientes do desenvolvimento. Fonte: Gesell (1998).

Estas características de maturidade não devem ser encaradas como um padrão, como normas rígidas. São apenas exemplos que podem acontecer nessa idade. Cada criança é exclusiva e tem o seu desenvolvimento particular.

Ter cinco anos é uma idade de ouro, tanto para as crianças quanto para os pais. Nesta fase, a criança já aprendeu muitas coisas, amadureceu em vários aspectos. Ela está confortável em seu mundo imediato. É um mundo real, o ambiente de sua casa. Reconhece seus pertences, seu lugar em sua família. Vive o presente imediato ao seu redor. O seu universo tem um centro que é a mãe. Em suas brincadeiras revive momentos do seu lar. Brinca de casinha quase o tempo todo. Parece que precisa tornar familiar o que já lhe é familiar. Quando tem irmão mais novo, nas brincadeiras imita a mãe conversando e cuidando do irmãozinho. Gosta muito de ouvir contos de fada, porém pode ficar confusa com os sentimentos que envolvem as histórias e os personagens. Pede para contar uma mesma história ou cantar uma música

repetidas vezes. Tem prazer de ouvir de novo e de novo.

O pensamento é bem concreto, não consegue fazer abstrações. Tem um sentimento forte de posse, do que é seu. Suas conversas se referem a sua pessoa.

Querem aprender o que é desconhecido. Fazem muitas perguntas como: - Como isso funciona? - Como se faz isto?

As crianças nesta fase buscam as respostas dos adultos para aprender sobre a cultura que estão inseridas. Aceitam a ajuda dos adultos para conseguir realizar as tarefas que ainda não conseguem realizar sozinhas.

Nas horas da escola e nos momentos de lazer é estimulada constantemente pela necessidade de se ajustar a outras pessoas, amigas e estranhas, novas e velhas, atemorizadas e simpáticas. Consequentemente, tece uma teia de relações sociais que se exprimem através de variados rótulos e valores: “teu e meu”, “bom e mau”, “faz e não faz”, “certo e errado”, “a culpa é sua”, “seja boazinha”. (GESELL,1998, p.52)

Conseguem identificar a mão direita e a esquerda em seu corpo, mas têm dificuldade para identificar em outra pessoa.

A preferência do uso da mão direita ou da mão esquerda acha-se, geralmente, bem estabelecida aos

cinco anos e a criança é capaz de identificar a mão que costuma utilizar para escrever. A sua abordagem inicial é com a mão dominante e não muda o lápis para a mão que tem livre. Nas construções de blocos, serve-se alternadamente das duas mãos, mas com mais frequência da mão dominante. O mesmo sucede quando aponta para as figuras de um livro. (GESELL, 1998, p.54)

São capazes de desenhar o corpo humano com cabeça, tronco e membros. Conseguem contar até cinco ou mais, por isso são capazes de desenhar os cinco dedos das mãos e dos pés.

Aos cinco anos a criança gosta de contar objetos; diz quantos brinquedos tem. É capaz de copiar números e pode ser que escreva uns que lhe sejam ditados. No decurso do ano, aprende a identificar algumas moedas. As tentativas de somar e subtrair, nesta idade, podem ser feitas com ou sem a ajuda dos dedos e de objetos. A circunstância de ter “cinco” anos é de grande significado para a criança. É mais natural ela anunciar-nos que tem cinco anos, do que dizer-nos o seu nome. (GESELL, 1998, p.67)

Com cinco anos as suas atividades motoras estão bem desenvolvidas. Conseguem atirar com a mão e dar um pontapé ao mesmo tempo com a bola, os olhos e a cabeça se movem juntos quando olha para alguma coisa. Conseguem subir os degraus de uma escada, alternando os pés, podem pular alternando os pés, conseguem pular de um lugar para o outro,

adoram andar no triciclo. Gostam de balançar, subir em árvores e pular corda. Manifestam interesse por pernas de pau e por patins, embora tenham um grau de dificuldade para se aguentar neles. Podem montar um quebra cabeça seu já conhecido com muita facilidade. Gostam de jogos de construção. São capazes de construir figuras simples. O tempo de concentração aumentou em relação aos quatro anos. Conseguem ficar sentadas por mais tempo enquanto estão envolvidas em uma atividade. Quando o tempo de concentração ultrapassa os seus limites, podem começar a ficar inquietas, se mexendo no lugar, coçando as mãos, esfregando uma mão na outra ou esfregando os pés.

A criança de cinco anos gosta de ter uma rotina certa e ajusta-se bem a um programa de atividade que, deixando-lhe liberdade de movimentos mantenha, todavia, o controle da sequência das suas várias ocupações. Pode começar de manhã por um período de atividades livres, em que pode escolher entre brincar com os blocos de construções, carpintear, resolver puzzles, pintar, modelar, ou brincar de “casinha”. Pode mudar de uma atividade para outra. Em geral completa sua tarefa, embora possa desviar dela a atenção para observar o trabalho de outra criança ou procurar a professora para lhe contar uma experiência pessoal ou mostra-lhe aquilo que está fazendo. (GESELL, 1998, p.66)

Conseguem alimentar-se sozinhas. São capazes de utilizar a faca para passar manteiga na bolacha ou no pão. Durante as refeições gostam de ser o centro das atenções, gostam de falar bastante, podendo ficar por últimas a terminar a refeição.

[...] Não se levanta, nem começa a andar por ali de um lado para o outro, nem pede para ir ao banheiro, como fazia aos quatro anos. Mas, em regra, traz para a mesa as suas capacidades de tagarelice e tende a monopolizar a conversa. Isso interfere com a comida, fazendo-a atrasar-se consideravelmente em relação às outras pessoas [...]. (GESELL, 1998, p.55)

A criança de cinco anos é muito observadora, gosta de imitar os adultos, copiar letras e números. Olha tudo com muita atenção.

A criança de cinco anos gosta igualmente de observar. Olha com atenção quando a mãe faz alguma coisa e depois procura imitá-la. Precisa de ter muitos modelos, e gosta de copiar desenhos, letras e números. Também gosta de ter desenhos de figuras esboçadas para colorir e procura manter o seu trabalho dentro dos respectivos contornos. Convém fornecer à criança bastante material deste gênero para que esteja mais apta a utilizá-lo quando chegar aos seis anos. (GESELL, 1998, p.55)

O sono depois do almoço vai diminuindo, muitas nem precisam mais disso. Começam a ter sonhos e pesadelos. Podem falar enquanto dormem. Quando

acordam podem não lembrar sobre o que sonharam. Normalmente, costumam dormir onze horas por noite.

Já têm a capacidade de usar o banheiro sozinhas. Algumas precisam de ajuda para se limpar, mas já estão progredindo. Muitas vezes, se estão concentradas em uma atividade podem esquecer de usar o banheiro. É bom lembrá-las algumas vezes, perguntando se estão com vontade de fazer xixi ou cocô.

Certas crianças carecem de urinar frequentemente e pode ser necessário interrompê-las durante um período de recreio de manhã ou de tarde, para lhes lembrar que precisam ir ao banheiro antes que seja tarde demais. Algumas delas resistem a esta interrupção e podem reagir melhor a um toque de campainha ou à perspectiva de uma refeição ligeira para depois. (GESELL, 1998, p.55)

São capazes de tomar o banho sozinhas, mas a supervisão de um adulto ainda é necessária, pois gostam de brincar, ou se distraem com uma parte do corpo, esquecendo as demais.

Quer decididamente ajudar a se lavar, em especial as mãos e os joelhos. É capaz de se distrair lavando um joelho repetidas vezes e é preciso desviar sua atenção para o outro joelho ou para outra parte do corpo. Muitas mães preferem dar elas o banho na criança, terminando assim mais depressa; outras aproveitam esse período para ler, orientando ao

mesmo tempo passo a passo, o banho da criança [...] (GESELL, 1998, p.57 e 58)

Tirar a roupa é bem mais fácil que vestir-se. Conseguem vestir-se mas necessitam de ajuda. Levam muito tempo para colocar as roupas, muitas mães não têm paciência para esperá-las, dessa maneira acabam fazendo pelas crianças. Podem até amarrar os sapatos, mas deixam o laço frouxo. Começam a ficar inibida para trocar-se perto de alguma pessoa.

Para descarregar algumas tensões acumuladas podem se agarrar a um brinquedo, chupar o dedo, roer unhas etc. Essas atitudes são comuns nas crianças de cinco anos. A ajuda dos pais nessa fase é muito importante para que consigam expressar seus sentimentos e saibam lidar com eles.

A ação de fungar pode tornar-se um ato de tal modo repetitivo que se assemelhe a um tique. As crianças que não manifestam as suas descargas de tensão por formas limitadas fazem-no nas suas relações interpessoais e, em especial, com as mães. Ou são teimosas ou choramingas e birrentas. Outras continuam ainda a exprimir as tendências explosivas dos quatro anos. Mantêm-se hiperativas e barulhentas, e podem aproveitar-se de um pequeno estrago num brinquedo como um pretexto para o destruírem completamente. Os fatores da personalidade influem na maneira como a tensão se descarrega. (GESELL, 1998, p.59)

Com cinco anos têm uma memória fantástica. Conseguem lembrar de fatos passados que podem surpreender os adultos.

Aos cinco anos, a criança tem maior domínio de si mesma do que tinha aos quatro; é mais “uma pessoa.” Leva-se muito a sério e está bem consciente da sua capacidade de assumir responsabilidades e de se comportar como as pessoas adultas. Diz-se dela, com inteira justiça, que está mais amadurecida. Pode não parecer tão independente como era, mas tem mais consciência das relações dos seus atos com as pessoas e o mundo à sua volta. É tímida na sua primeira abordagem das outras pessoas, mas vai estabelecendo lentamente com elas relações sólidas que fazem que os cinco anos sejam uma das idades preferidas dos adultos. (GESELL,1998, p.61)

Têm interesse em saber da onde vêm os bebês. Não como se faz, mas se envolvem em saber como crescem na barriga da mãe. Em suas brincadeiras, podem dramatizar um bebê nascendo.

Têm grande interesse em brincar com outras crianças, às vezes do mesmo sexo, outras vezes, do sexo oposto. Podem surgir muitas discussões e brigas que precisam ser supervisionadas pelo adulto para que haja melhora e para que não se machuquem.

Interessam-se pelos materiais utilizados na escola, como lápis de cor, giz de cera, massinha de modelar e tesoura. Adoram recortar papéis e panos. Ao

utilizar a tesoura é de extrema importância a presença de um adulto, para observá-las.

Pinta, desenha, pinta com lápis de cor, corta e cola. Gosta em especial de recortar desenhos e fica radiante se lhe dão uma velha coleção de amostras de papel de parede. Às vezes, corta papéis em tiras só pelo prazer de cortar. Ocasionalmente, pode mudar do papel para o pano e cortar nesgas da roupa que traz vestida. (GESELL,1998, p.64)

Na escola, algumas crianças podem querer que as mães as acompanhem até a porta da sala nos primeiros dias. Há uma certa insegurança se as mães voltarão para pegá-las na saída.

Para Gesell (1998) o tempo de concentração de uma criança de cinco anos para realizar uma atividade dirigida de letras e números é de vinte minutos, depois o ideal seria mudar de atividade, para não ficar cansativo e para ser realmente produtivo.

O autor (1998) ainda sugere, para que quando o tempo estiver bom, que as atividades propostas sejam feitas ao ar livre pois as crianças prestam grande atenção e ficam mais animadas nestas circunstâncias.

A criança de cinco anos gosta muito de ser elogiada. Quando leva alguma “bronca” fica muito envergonhada. Outras podem reagir com raiva, fazendo mais bagunça na sala de aula, fato inadmissível no ambiente escolar. Gesell (1998, p. 55) ainda destaca “[...] certo é, porém, que a criança de 5

anos gosta de se adaptar e, quando repreendida, faz um esforço para melhorar o seu comportamento, embora possa precisar de ser lembrada com frequência [...].”

Com todas as necessidades das crianças de cinco anos expostas neste capítulo percebe-se o quanto são esquecidas na hora do planejamento das atividades dentro das salas de aula. O mobiliário já é diferente quando as crianças vão para o fundamental. As mesas são individuais, diferentes de como eram na educação infantil, dispostas em grupo. As exigências mudam. As crianças ficam enfileiradas, uma atrás da outra. O espaço para a oralidade é bem escasso, com a preocupação de dar conta dos conteúdos programados para aquele ano. O tempo de concentração de uma criança é de aproximadamente vinte minutos. Muitas atividades levam muito mais que isso. As crianças começam a dispersarem-se. Para muitos professores isso é sinônimo de falta de interesse, falta de educação dos pais, hiperatividade dentre outros. Como foi descrito isso é próprio da faixa etária, mas parece ser desconhecido pelos professores que muitas vezes exigem comportamentos que ainda não são esperados nesta idade.

É de grande urgência repensar a faixa etária na produção do planejamento escolar. Não se pode esquecer que agora no fundamental de nove anos muitas crianças iniciam o ano com cinco anos de idade.

Os conteúdos podem e devem ser trabalhados, porém as formas de serem ensinados devem ser repensadas.

O CORPO E A CRIANÇA DE SEIS ANOS

Um dia, frustrada com o fato de os castigos não surgirem efeito, sua mãe prometeu que, quando ela aprontasse de novo, seria colocada de castigo no BANHEIRO!

Qual não foi sua surpresa quando, mais tarde, encontrou a menina já instalada no banheiro com seus vários brinquedos!

- O que você está fazendo aí? – perguntou a mãe.

- Eu já me pus de castigo! – respondeu a malandrinha. (MATTOSO, 2003, p.60)

O diálogo acima demonstra como a criança de seis anos é esperta. Uma reação que mostra claramente como pode ter ideias mais inesperadas possíveis. Suas atitudes podem ser engraçadas. Como disse Freire (1997, p. 134) “[...] quem faz é o próprio corpo, quem pensa é também o corpo. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, produções corporais. Produções essas que se dão nas interações do indivíduo com o mundo.”

De acordo com Gesell (1998) com seis anos, a criança tem um grande avanço na parte psicológica. Ela organiza sua capacidade de pensar e agir. Há um grande domínio corporal. Ela consegue expressar-se

muito melhor. Quando está contente não só sorrisos nos lábios, ela demonstra sua alegria com o corpo todo em movimento, participando junto a todo tempo.

Nesta idade a criança é muito ativa. Gosta de trocar de brincadeira muitas vezes. Brinca de uma coisa, depois de outra, brinca dentro de casa, depois quer brincar fora. Dessa maneira, vai passado o dia com muitas atividades realizadas. Está em toda a parte. É muito dinâmica. Tem mais consciência do seu corpo no espaço. Parece que o tempo todo está se equilibrando por onde passa.

De acordo com Gesell (1998) as crianças nesta faixa etária gostam de brincar com bola, areia, lama, escavações, túneis de areia e barro, gostam de construção com blocos, de fazer quase uma construção da sua altura, adoram balanços e saltos. As meninas mais do que nunca ficam apaixonadas por bonecas e seus acessórios. Os meninos gostam de brincar de polícia, ladrão, vaqueiros. Aparece um grande interesse em ter uma bicicleta. Gosta de atividade de limpeza em casa e na escola, como ajudar a varrer, arrastar móveis. Sua limpeza, talvez, não fique perfeita, mas não tem ainda a noção disso.

Nesta fase, pode aparecer a diferença entre os sexos durante as escolhas das brincadeiras.

A diferença entre os sexos começa a definir-se mais claramente na escolha das brincadeiras. Contudo, em brincadeiras de forte atividade motora e

em brincadeiras de imaginação, ambos os sexos competem num terreno comum. Os meninos também podem participar quando se brinca de escola ou de casinha, mas em geral, preferem as brincadeiras beliscosas, de índios e vaqueiros ou de policiais e ladrões. (GESELL, 1998, p. 103)

As brincadeiras lúdicas têm muito entusiasmo. Num piscar de olhos os objetos se transformam em brinquedos e brincadeiras. Há um grande interesse em utilizar fantasias.

A rápida capacidade das crianças de seis anos para “fazer de conta” enriquece grandemente a sua atividade recreativa. Uma cama transforma-se de um momento para o outro num forte e uma fila de cadeiras num barco. É mais natural que as meninas brinquem de escola, de casinha e de biblioteca, mas alguns meninos também as acompanham com frequência nessas brincadeiras. (GESELL, 1998, p.103)

A criança de seis anos gosta de levar objetos da casa para a escola e vice-versa. A parceria entre escola e família é de extrema importância neste período. Ela tem interesse em mostrar suas coisas. Seus objetos são muito importantes para ela.

A inter-relação do lar e da escola é importante para a criança de seis anos. Leva muitas coisas de casa para a escola: brinquedos, bonecas, flores, insetos, conchas e especialmente livros. Leva-as para mostrá-las aos companheiros e, mais particularmente,

à professora. Pode também levar bolos para todo o grupo. Traz igualmente coisas da escola para casa, tais como os seus desenhos [...] (GESELL, 1998, p.105)

Seu comportamento motor está fervilhando e muitas vezes pode não ter o controle disso tudo. Pode se balançar muito alto em um balanço, pular muito alto, sem saber se vai cair ou não no chão. Ao brincar de luta com o pai, pode não saber a hora de parar. “A criança de seis anos excede-se muitas vezes no seu comportamento motor”. (GESELL, 1998, p. 81)

De acordo com Gesell (1998) há uma melhor destreza com as mãos. Um domínio maior se destaca. Surge o interesse forte em atividades de construção, gosta de montar e desmontar coisas por um tempo maior de concentração. Tem interesse em colorir desenhos. Na escola, ao copiar lições pode cansar a mão e querer utilizar a outra para compensar. Pode querer desenhar em pé ou mudar de posições várias vezes. As meninas nesta fase, adoram colocar e tirar as roupas de suas bonecas

Ainda, Gesell (1998) afirma que a criança de seis anos é tão ativa sentada como em pé. Move os olhos com mais facilidade e desvia o olhar, por isso, distrai-se facilmente para observar outra criança. Gosta de explorar os materiais com as mãos. Pode recortar, colar e modelar.

O interesse por números e letras aumenta. Gosta de fazer de conta que está lendo uma história

que tem de memória em sua cabeça. Procura números e letras para tentar identificá-los. Quer tentar montar palavras.

A criança de seis anos toma uma parte mais ativa na leitura. Graças a ter ouvido ler repetidamente os seus livros prediletos, pode “ler” histórias de memória, como se estivesse realmente lendo alto as páginas impressas. Mostra igualmente interesse em identificar palavras isoladas em livros seus conhecidos e também em revistas. Gosta de desenhar letras para com elas formar palavras e também brincar de dizer as letras de palavras fáceis. Os meninos, especialmente, gostam de pensar a respeito de números e de ler os números que surgem diante de si. (GESELL, 1998, p. 104)

O apetite pode aumentar bastante nesta fase. Pode ser que a criança coma mais nos intervalos das refeições do que propriamente durante as refeições. Pode achar que tem mais fome do que imagina, muitas vezes, não conseguindo comer tudo o que pediu. Os adultos não devem ser rigorosos demais com isso. Segundo Gesell (1998) devem criar combinados com as crianças, como pegar um pouco e se quiser mais, repete depois. Nunca ser severo demais, pois uma característica da criança de seis anos é de querer começar muitas coisas que depois não consegue finalizá-las.

Tem tendência em encher a boca demais e querer falar ao mesmo tempo durante as refeições. É

normal que fale demais. É extremamente comunicativa. Pode perceber que sujou seu rosto, mas é desajeitada para limpar, precisando da intervenção dos adultos para uma melhor higienização

A criança de seis anos é muito comunicativa, gosta de falar bastante. Na escola, é normal que várias crianças queiram falar ao mesmo tempo.

Para caracterizarem o comportamento do primeiro ano, as professoras exprimem-se desta forma: “Ensinar ao primeiro ano é uma coisa que tão depressa nos enche de entusiasmo como se torna muito cansativo.” “Por vezes temos de trabalhar duramente; outras vezes, não dão trabalho nenhum.” Há grandes oscilações do comportamento. “As coisas surgem de repente, como por exemplo começarem a falar alto.” (GESELL, 1998, p.105)

Pode dormir com mais facilidade depois de um dia tão ativo. Gosta de ouvir histórias antes de dormir e de conversar sobre como foi o seu dia. Algumas ficam muito medrosas, querendo alguém por perto ou uma luz acesa. Muitas levam bonecas, bonecos ou animais de pelúcia para dormir junto, é como se o brinquedo tivesse realmente vida. Os pesadelos ainda podem continuar. No meio da noite, a criança pode ir para a cama dos pais ou querer que um deles vá deitar-se com ela até pegar no sono novamente.

Aos seis anos vai aumentando o número das crianças de quem se diz que “dormem como uns

anjos.” Mas há ainda muitas, embora menos do que aos cinco anos, cujo sono é interrompido por necessidades íntimas ou por “sonhos maus.” Começam a aparecer-lhes nos sonhos homens e mulheres estranhos, e os animais que sonhavam antes, e ainda frequentes vezes sonham, tornam-se mais ativos, especialmente em morder. (GESELL, 1998, p.83, 84)

Para Gesell (1998) a criança pode rejeitar o banho, mas depois que entra não quer sair mais. Ainda necessita de ajuda para vestir-se, principalmente os calçados. Quando chegam em casa, podem deixar os sapatos em qualquer lugar, tendo dificuldade de localizá-los no dia seguinte.

O corpo está em crescimento, podendo surgir dores nos pés, nas pernas, braços e até na nuca. Essas dores são verdadeiras. Algumas dores na barriga, ânsia podem surgir durante a semana antes de ir para a escola e desaparecer no final de semana:

Aos seis anos, as transições não se fazem com facilidade. O futuro imediato apresenta-se muitas vezes como algo demasiado árduo para poder ser enfrentado com êxito. A criança pode não se querer levantar nos dias de escola. Pode dizer “Não me sinto bem” e apresentar uma recuperação espetacular logo depois que o ônibus da escola passou em frente da casa. (GESELL, 1998, p.87).

Para Gesell (1998) a criança não sabe dominar todas essas emoções. A criança de seis anos pode mudar de opinião rapidamente e fazer coisas opostas em curto tempo, como dizer que adora seu cachorro mas ser vista judiando dele, diz que ama a sua irmã e logo em seguida diz que quer matá-la, pode não responder uma pergunta e depois que ouve a resposta fala que já sabia de tudo. Pode ser encantadora em casa e na escola pode ser terrível e vice-versa. Tem dias bons e dias maus. É importante aproveitar os dias bons para conversar e refletir sobre seus comportamentos para tentar amenizar maus comportamentos.

Nesta fase não gosta de ser criticada mas adora elogios. Gosta de ser o centro das atenções.

Os elogios são como um tônico para a criança de seis anos, mas as correções são um veneno. A criança pode, no entanto, aceitar bem que a corrijam, se deixarmos decorrer um certo tempo entre a correção e o fato que a motivou. Em relação a algumas crianças o intervalo necessário é apenas de algumas horas, ou de menos ainda. (GESELL, 1998, p.91, 92)

De acordo com Gesell (1998) a criança de seis anos começa a ter interesse em saber de onde os bebês vieram. Pode começar a imaginar que os bebês podem vir de sementes, que crescem no umbigo e por aí vai.

Pode gostar de brincar com mais algumas crianças, em uma tolerância de trinta minutos. Se for ao ar livre, a brincadeira pode durar por mais tempo. A regra é querer brincar mais em duplas, ampliando aos poucos para mais participantes.

Tendo em vista as múltiplas dificuldades da criança de 6 anos no estabelecimento de relações interpessoais, não podemos esperar dela que esteja muito à vontade com as outras pessoas, nem que manifeste um grande desejo de se encontrar com elas. O olhar indiferente, a incapacidade de dizer “Bom dia”, a inconsciente incorreção, tudo isso faz parte da natureza imatura. Dali por mais um ano já será capaz de dar melhor conta de si; então, por que havemos de fazer-lhe exigências excessivas com um avanço? (GESELL, 1998 p. 102).

Com a exploração dessa faixa etária é fácil perceber como as crianças de seis anos ainda necessitam de bastante movimento. A oralidade também é uma marca bem forte dessa idade. Para o autor, felizes das crianças que encontrarem uma professora que entenda a efervescência dessa fase. Que encontre nesta efervescência um processo de crescimento e que as oriente de forma habilidosa. Que a sala de aula seja um espaço harmonioso. Que as crianças sintam-se seguras e capazes de aprender, sem serem podadas a todo instante, sem poder ser elas mesmas.

O CORPO E A CRIANÇA DE SETE ANOS

Raquel, baseada em sólidos argumentos linguísticos, discordava:

- Não, o nome não pode ser “canteiro”. Canteiro é um lugar de canto. Um lugar onde crescem as plantas deve se chamar “planteiro”... (MATTOSO, 2003, p.80)

O diálogo acima demonstra como a criança de sete anos começa a preocupar-se com a semântica da nossa língua. Podem duvidar dos significados verdadeiros das palavras porque analisam ao “pé da letra.

As crianças de sete anos podem apresentar extremos de comportamento durante suas atividades diárias. São mais cautelosas com relação à altura, começam a ter mais cuidado com o seu corpo. “As crianças de sete anos são mais cautelosas nos seus ensaios de novas proezas. A criança mostra ter maior consciência das alturas e é cautelosa ao trepar em árvores a ao brincar em cima dos galhos.” (GESELL, 1998, p.122)

Gesell (1998) observou que nesta fase surgem interesses por brincadeiras de amarelinha, pular corda, acertar o alvo. Gostam de deitar-se de barriga para baixo enquanto fazem lição ou leem um livro; as pernas ficam se mexendo enquanto isso. Conseguem ficar em uma mesma posição por mais tempo. Têm concentração no que estão fazendo, ficam completamente envolvidas. Podem, às vezes, desviar

o olhar, porém muito menos do que aos seis anos. Têm tendência em mexer nas coisas que vê, querem manuseá-las.

Nesta fase, comem a comida com mais rapidez que antes. “A criança de sete anos não demora tanto para comer como a de seis anos. A criança tornou-se mais eficiente.” (GESELL, 1998, p.124). Começam a utilizar menos as mãos e mais os talheres. Ainda precisam ser lembradas de lavar as mãos antes das refeições.

O sono torna-se mais tranquilo, com poucos pesadelos. Antes de dormir, porém podem pedir a presença dos pais, para conversar, cantar ou ler histórias até pegar no sono. Poucas crianças utilizam o banheiro durante à noite. Podem querer levar para a cama um brinquedo.

A criança de sete anos sonha menos ou então não fala tanto nos sonhos como antes dessa idade. Pesadelos e sonhos com animais são também raros. Só algumas poucas crianças têm ainda sonhos desagradáveis relativos a perseguições que lhes movem pessoas ou feras.

As crianças de sete anos sonham principalmente a respeito de si próprias.

Certos filmes e programas da televisão provocam-lhe sonhos maus. Precisa ainda ser cuidadosamente orientada na escolha dos seus programas e filmes. (GESELL, 1998, p.131)

Conseguem trocar-se sozinhas e tomar banho também. Algumas vezes, pedem o auxílio para um adulto. Ainda é importante averiguar se realmente estão fazendo a higiene correta, observar se esqueceram de alguma coisa ou detalhe. Muitas crianças de sete anos podem detestar o banho, mas depois que começam, gostam.

Os meninos aprendem a se pentear, e as meninas começam a ter interesse de se pentear também. Já podem amarrar os sapatos, porém andam sempre com os cadarços desamarrados. Os adultos podem cobrar essa tarefa, pois já são capazes.

A criança de sete anos sabe amarrar os sapatos convenientemente, mas anda em geral de um lado para outro com os cadarços arrastando. É a velha dificuldade de “poder, mas não fazer.” Por consequência, é prudente exigir dela um pouco, mas nunca demasiado. É boa ideia pôr-lhe nos sapatos uns cadarços bastante compridos para que possa amarrá-los com uma laçada dupla. Podemos atribuir-lhe a responsabilidade de amarrá-los a primeira vez, de manhã, e ajudá-la, depois, se os cadarços desamarrarem durante o dia ou se a criança tirou os sapatos e precisa de os calçar novamente. (GESELL, 1998, p.126)

Gesell (1998) viu que é comum os adultos reclamarem que a criança de sete anos seja surda. Quando encaminhada ao médico, verifica-se que está tudo normal. Como nesta fase, ela se concentra ao

máximo no que está fazendo pode não ouvir neste momento. É importante, criar com a criança uma maneira de atingi-la neste momento, talvez falar-lhe ao ouvido ou utilizar uma palavra mágica.

De acordo com o autor é um tempo de se preocupar com si própria. Se soluça demais ou tem coceira nos olhos pode ficar muito preocupada com sua saúde. Pode ter medo de morrer.

Tem seus momentos de oposição. Pode desafiar a mãe, mas é raro agredi-la. Depois de passado algum tempo, reflete sobre o que aconteceu e percebe o quanto não foi certo o modo como reagiu. Sabe perceber que está errada. Consegue se colocar no lugar do outro. Gosta de histórias, filmes e desenhos que tem sentimento de tristeza.

Conforme Gesell (1998) nesta fase, ao chorar, as suas razões são mais subjetivas comparadas aos anos anteriores. Chora por um brinquedo que tenha quebrado, por achar que ninguém gosta dela ou porque algo que estava fazendo não deu certo. Sabe perder melhor, aceita melhor quando perde, mas sempre que pode quer ganhar. Pode gritar para expressar seus sentimentos quando julga algo injusto. Chora menos, mas grita mais diante dos conflitos. Acorda falando e passa o dia assim. Tem muitas perguntas sobre tudo. Não para de pensar um segundo. Brinca em grupos, porém quando algo lhe desagrada pode preferir brincar sozinha.

Os receios da criança de sete anos estão relacionados consigo mesma – com o seu “eu” interior – e “eu” atuante, quando este estiver entregue a si mesmo. Domina muito melhor os seus mecanismos de comportamento e, por isso, consegue proteger-se de uma forma que não é possível aos seis anos. Esta atira-se de cabeça e encontra-se subitamente sem pé; a de sete anos hesita antes de agir. Os seus receios e preocupações são úteis, até certo ponto porque são auto defensivos. (GESELL, 1998 p. 129)

De acordo com o autor o espaço e o tempo aparecem com novos significados para a vida da criança de sete anos. Gosta de saber o que vai fazer durante o dia. Aprecia uma rotina diária e as etapas que precisará passar. Pode ficar muito ansiosa com medo de chegar atrasada à escola. Pode até acordar cedo demais ou não dormir direito com esta preocupação exagerada em sua mente. As crianças que possuem esse medo exaustivo de se atrasar devem ser vistas com cuidado para isso não se agravar. Há de se pensar em alternativas, como dar-lhe um relógio despertador, criar uma atividade que ela goste até dar a hora de ir para a escola e muito diálogo para amenizar essa preocupação

A criança de sete anos tem consciência do seu corpo, do seu eu físico. Ela é bem reservada ao se expor. A maior parte das crianças tem consciência dos seus atos. Tem grande preocupação de como é vista pelos outros. Se preocupa com a imagem que passa

aos demais. Se recebe alguma crítica negativa pode envergonhar-se e até chorar.

Em algumas crianças de sete anos, a consciência de si próprias está fortemente relacionada com o “eu” físico. A criança desta idade tem consciência de seu corpo e é muito sensível a expô-lo, em especial diante do sexo oposto. Pode recusar-se ir aos banheiros da escola, se estes não tiverem porta. Desagrada-lhe que lhe apalpem o corpo. As meninas, sobretudo, têm apurada consciência da maneira como usam o cabelo e podem, efetivamente, rezear perder a sua própria identidade, ou, pelo menos, deixar de ser reconhecidas pelos outros, se cortarem as tranças. (GESELL, 1998 p. 131)

De acordo com o autor a criança quer ter bem marcado o seu lugar dentro da família, principalmente se tem outros irmãos. Quer ter o seu lugar na casa, quer ter suas coisas, seu lugar à mesa de jantar.

As meninas podem gostar de desenhar vestidos para suas bonecas e os meninos gostam de fazer aviões de papel para soltar no ar. Gostam de colorir e recortar com muito interesse. Suas brincadeiras são mais realistas. Se vai brincar de casinha procura os objetos corretos, não faz tanto de conta que é algo que queira que seja. “As suas brincadeiras de grupo são de tipo semelhante às dos seis anos, mas com menos habilidade para “fazer de conta” e mais capacidade para arranjar o equipamento necessário” (GESELL, 1998 p. 136)

De acordo com Gesell (1998) nesta fase a criança continua gostando de leituras, em especial contos de fada. Gosta de assistir televisão, tendo até programas de sua preferência. É de fundamental importância os pais acompanharem o que seus filhos assistem, se é adequado para a idade.

Na escola, pode ter receio do segundo ano, se vai conseguir acompanhar, se vai ser difícil demais. A professora é figura fundamental nesta fase para auxiliar a criança a desenvolver-se na sua totalidade. Os alunos procuram mais a professora para tirar as suas dúvidas. Se sentirem confiança na professora tudo pode se tornar mais fácil.

Mas há ainda um certo número de situações que as crianças de sete anos não tem sob o seu domínio. Assim, não quer experimentar situações novas por sua conta e risco. Pode até estragar as férias de verão com o medo de ir para o segundo ano. Tem receio do trabalho da escola, por não saber como deve começá-lo. Tem medo de ser tímida, ou de que se riam dela (...) (GESELL, 1998, p. 130)

A criança de sete anos já consegue permanecer por mais tempo concentrada em uma mesma atividade. Nesta fase, há mais tempo de concentração. A rotina escolar já pode começar a ficar mais intensa com relação às atividades escritas mas o corpo não deve ser deixado de lado.

A figura da professora é muito importante para criança nesta fase. Um relacionamento positivo entre aluno e professora diminuirá todo o receio que possa existir. A professora precisa conhecer cada aluno e saber ouvir o que cada um traz consigo, “o segundo ano necessita particularmente de professoras compreensivas e sensíveis.” (GESELL, 1998, p.118)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997. V.8.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A Corporeidade na Escola: brincadeiras, jogos e desenhos**, 6ª ed. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2009.

FREIRE, J. B.. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.62.

GESELL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos**. Tradução de Cardigo dos Reis; Revisão Maria Celina Bacellar Monteiro. - 3ª Ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998, p. 43-143.

GOMES, Cleomar Ferreira. **Pela Porta ou pela janela?** Notas etnográficas sobre a ludicidade escolar

Cadernos de Educação. UNIC – Coordenação de Pós-graduação, v. 9, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.pensador.info/poemas_de_carlos_drumond_de_andrade/13/> Acesso em:15/10/2013.

MACEDO, L. de. O cotidiano na sala de aula. In: **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 115-142.

MATTOSO, C. **Me dá o teu contente que eu te dou o meu.** Campinas: Editora Verus, 2003.

MELANI, R. **O corpo na filosofia.** São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PIAGET, J. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: **A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica, 3ª ed. Suíça: Editora Afiliada, 1964, p. 137-187

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Editora Forense/Universitária, 1985, p.158.

Wikipédia. **Corporeidade.** Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Corporeidade>> Acesso em: 15 setembro 2013.

ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, UMA REFLEXÃO ACERCA DE SEUS MÉTODOS

Ricardo Lucchi Di Leo

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo fazer uma revisão bibliográfica em relação as teorias metodológicas, e em especial da Educação Física que possui suas metodologias baseadas nas teorias da educação, adequadas aos seus conteúdos inerentes e abordagens a serem utilizadas. A educação está vinculada ao ser humano, pois está é um processo que atua na formação do homem, e está presente em todas as sociedades humanas, sua existência está fundamentada na necessidade de formar gerações mais conscientes do processo de desenvolvimento da humanidade possibilitando novas ações.

A educação física, que é parte integrante da educação institucionalizada, por meio do vínculo com a escola também vem sofrendo modificações e buscando seu lugar como uma fonte de conhecimento necessário para a construção desse novo cidadão, mais completo, mais integrado e consciente de seu papel na sociedade a qual pertence. Ao professor de Educação Física, ao orientar as ações motoras dos

alunos, deverá levá-los a vivenciar autênticas experiências corporais, em que o aluno forme seus próprios significados de movimento, quer dizer, que ele envolva seus movimentos com sua subjetividade, que eles se tornem seus e brotem de sua interioridade.

Vários problemas são relatados como conteúdo esportivo privilegiando os alunos que possuem ou obtêm os melhores resultados, formando assim, as elites e desprezando os menos capacitados e inaptos. Desta forma, empreender medidas para conscientizar os jovens sobre o papel da Educação Física no processo de constituição de sua relação com o mundo, pois de acordo com Darido (2005), isto representaria contribuir para um movimento contrário ao de adestramento que enfatiza o domínio de técnicas sobre as atividades voltadas para a formação integral do aluno. Sendo assim, a educação física deve fazer parte da educação como um todo não sendo considerada uma matéria à parte do currículo das escolas, e sim uma área do conhecimento preocupada com o desenvolvimento global do aluno.

Educação progressista

A educação vem sofrendo muitas alterações ao longo das décadas e obviamente vem acompanhando o momento político do país. No caso do Brasil o período militar marcou muito a educação tecnicista e depois com a redemocratização do país, surgiu então a educação progressista. Para Saviani (2010) as referidas tendências pedagógicas, perfaziam caminhos

diversos, se aliando as ciências sociais, com ideais progressistas e até radicais anarquistas. A educação deste modo era vista como uma força da luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica até então em vigência no mundo.

A Educação sofreu grandes transformações, principalmente nas abordagens metodológicas e essas mudanças durante sua transição foram vistas como crise. Para Medina (2008) a crise é um instante decisivo, que traz à tona praticamente todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial em que se exigem decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige. Claramente o autor salienta as oportunidades e riscos que uma crise ocasiona. Para alguns com visão conservadora, as mudanças metodológicas foram um desastre, pois o professor ganhou um papel importante de mediador em vez de referência única. Para Rios (2001) se efetivamente vivermos uma crise, é preciso lembrar que devemos considerar que a ideia de crise aponta duas perspectivas – a de perigo e a de oportunidade.

A educação e seu novo modelo progressista ou para alguns "radical", trouxe alguns conceitos mais sensíveis na verdade, principalmente em relação ao humanismo e resgatou conceitos antigos da educação. já que a grande finalidade da educação como processo: tornar as pessoas cada vez mais humanas

(MEDINA, 2008). O progresso não tem haver só com o resgate a democracia e aos direitos civis e a busca pela equidade, mas com o aspecto humanista de olhar o individuo como um ser integral e para isso se buscou na escola mudar alguns paradigmas como o da exclusão. Segundo Darido & Rangel (2005) A exclusão pode se dar por diferentes razões, como graus de habilidade, gênero, nível de força, classe social e outros. Sendo a exclusão uma das grandes vertentes do tecnicismo, onde na Educação Física os alunos eram avaliados pelo seu condicionamento físico e execução correto do movimento, causando exclusão daqueles que não se enquadravam na técnica corporal perfeita, sendo essa questão superada e a mediação ganhando espaço, pois num processo de avaliação mediadora, a promoção se baseia na evolução alcançada pelo aluno (HOFFMANN, 2001).

A educação está sempre em constante transformação e hoje percebemos que o cenário político interfere diretamente no que se faz na escola, principalmente no sentido de se proibir ou não de se ensinar e como ensinar determinados conteúdos e conhecimentos e isso não vem apenas por pressão de leis, decretos ou regulamentações, vem também da pressão das famílias que são impulsionadas pelo senso comum e pelos cenários assombrosos que a mídia e alguns políticos criam. Tudo isso cria instabilidades na escola e coloca o professorado em situação desconfortável não permitindo diálogos abertos e discussões a nível social, político e científico

onde se coloca em cheque determinados dogmas e paradigmas coloniais e patriarcais.

Abordagens sociológicas

Sabemos hoje que a utilização de uma abordagem para educação é uma situação problematizadora. Criar possibilidades ao aluno para sua própria construção é o primeiro saber necessário para a formação docente na perspectiva progressista. (FREIRE, 1997), para o autor é necessário criar possibilidades de aprendizagem para os alunos e os mesmos entenderem que a construção baseada na autonomia é fator essencial para a construção de um conhecimento que seja significativo para o aluno ao longo de seu percurso apesar dos muitos agravantes. Oliveira (1997) elencou o que considerou as principais abordagens da Educação física consideradas progressistas, sendo elas:

1 - METODOLOGIA DO ENSINO ABERTO, Idealizadores Reiner Hildebrandt e Ralf Laging da Alemanha (1986) e Cardoso et. al. (1991) – organizador do Grupode Trabalho Pedagógico) 2, UFPe e UFSM, do Brasil. Referencial teórico: Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico (Mead/Blumer); Teoria Libertadora (Paulo Freire). Interacionismo Simbólico (Blumer, 1981) a) o atributo simbólico é justificado pela premissa de que os homens agem baseados nos significados em relação a coisas e a pessoas; b) estes significados são adquiridos em interações sociais;

c) estes significados podem ser modificados através de processos interpretativos.

Tendência educacional: progressista crítica. Objeto de estudo: o mundo do movimento e suas implicações sociais. Objetivos gerais: trabalhar o mundo do

movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar, aos participante, autonomia para as capacidades de ação.

Seriação escolar: pode ser trabalhada dentro da atual estrutura curricular escolar. Preocupa-se mais em como trabalhar, acessar e tornar significativo os conteúdos aos participantes. Conteúdos básicos: o mundo do movimento e suas relações com os outros e as coisas; os conteúdos são construídos através de temas geradores. Enfoque metodológico: desenvolve-se através de ações problematizadoras; as ações metodológicas são organizadas de forma a conduzir a um aumento no nível de complexidade dos temas tratados e realiza-se em uma ação participativa, onde professor e alunos interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores; o ensino

aberto exprime-se pela “subjetividade” dos participantes. Aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos.

2 - Cardoso, et al. (1991) – Grupo de Trabalho Pedagógico (UFPe – UFSM)

O Grupo de Trabalho Pedagógico defende uma aula de Educação Física que:

- a) procure uma ligação do aprender escolar com a vida de movimento dos alunos;
- b) não olhe para o esporte só como rendimento; c) considere as necessidades e interesses, medos e aflições dos alunos, e que não os reduza a condições prévias de aprendizagem motora; mantenha o caráter de brincadeira no movimento e na forma natural dos alunos, isto é, que faça com que isso se desenvolva na discussão social; e) considere a relação entre movimento, percepção e realização; f) possibilite aos alunos a participação em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

Relação professor-aluno: estabelece-se dentro de uma ação coparticipativa que se amplia de acordo com o amadurecimento e a responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo. O engajamento, a competência e a responsabilidade docente são fatores fundamentais para a efetivação e a ampliação das ações pedagógicas no ensino aberto. Avaliação: privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Livros que tratam do assunto: Concepções abertas no ensino da Educação Física (Hildebrandt e Laging, 1986) e Visão didática da Educação Física (Cardoso, et al.,1991).

3 - METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

A metodologia crítico-superadora é assim chamada

porque tem a concepção histórico-crítica como ponto de partida. Assim como ela, entende ser o conhecimento elemento de mediação entre o aluno e o seu apreender (no sentido de construir, de demonstrar, de compreender e de explicar para poder intervir) a realidade social complexa em que vive. Diferentemente dela, porém, privilegia uma dinâmica curricular que valoriza, na constituição do processo pedagógico, a intenção dos diversos elementos (trato do conhecimento, tempo, espaço pedagógico, ...) e segmentos sociais (professores, funcionários, alunos e seus pais, comunidade e órgãos administrativos, ...). Os seguintes pontos são características dessa concepção de ensino: Idealizadores: Valter Bracht et. al.(1992) -representando, aqui, o grupo conhecido, na área da Educação Física, como Coletivo de Autores. Referencial Teórico: teoria do materialismo histórico-dialético Tendência Educacional: progressista crítica. Objeto de estudo: temas inerentes à cultura corporal do homem e da mulher brasileiros, entendendo-a como uma dimensão da cultura. Busca desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da cultura corporal, como parte constitutiva da sua realidade social complexa.

Objetivos gerais: desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da sua cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua realidade social complexa. Seriação escolar: propõe a estruturação em ciclos de escolarização: – 1 o Ciclo: (pré à 3a. série) – ciclo de organização da identificação dos dados da

realidade; – 2 o Ciclo: (4 a à 6 a série) – ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; – 3 o Ciclo: (7 a à 8 a série) – ciclo de aplicação da sistematização do conhecimento; – 4 o Ciclo: (2 o grau) – ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Conteúdos básicos: são os temas que, historicamente, compõem a cultura corporal do homem e da mulher brasileiros, tais como o jogo, a ginástica, a dança e os esportes. Enfoque metodológico: propõe olhar para as práticas constitutivas da cultura corporal como “práticas sociais”, vale dizer, produzidas pela ação (trabalho) humana com vistas a atender determinadas necessidades sociais.

Dessa forma, as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal, são vivenciadas – tanto naquilo que possuem de “fazer” corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo “fazer”. Relação professor-aluno: defende o prevalecer da diretividade pedagógica (Snyders). Cabe ao professor explicar, a priori, a intencionalidade de suas ações pedagógicas, pois ela não é neutra. É diagnóstica (parte de uma leitura/interpretação da realidade, de uma determinada forma de estar no mundo), judicativa (estabelece juízo de valor) e teleológica (é repleta de intenções, metas, fins a alcançar). Tal ação pedagógica tem, no conhecimento sobre a realidade, manifesta pelo aluno, o seu ponto de partida. Como seu horizonte de trabalho pedagógico, tem o de qualificar o conhecimento do

aluno sobre aquela mesma realidade – no sentido de dotá-lo de maior complexidade – de tal forma que ela, a realidade, é a mesma ... e é diferente! Avaliação: privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Livro que trata do assunto: Metodologia do ensino da Educação Física (Bracht, et al.1992).

4 - METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA Apesar de o trabalho não ser considerado totalmente construtivista (pelo próprio autor que não gosta de classificação), denominou-se esse como tal por apresentar, dentro da área da Educação Física, a ligação mais próxima a esta metodologia educacional. A pessoa que iniciou esta tendência foi Emilia Ferreiro, seguida por AnaTeberosky. Hoje, vários grupos de educadores estão trabalhando nesta tendência com o propósito de redirecioná-la e aperfeiçoá-la. Na educação, já se trabalha com a linha denominada de socioconstrutivismo, um avanço, segundo os educadores, do construtivismo original.

Idealizador: João Batista Freire – na Educação Física – (1989).

Referencial teórico: Piaget, especialmente com as obras “O nascimento da inteligência na criança” e “O possível e o necessário, fazer e compreender”. Tendência educacional: construtivista (com tendência ao socioconstrutivismo). Objeto de estudo: motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e expressar-se. Objetivos gerais: ensinar as pessoas a

se saberem corpo. Ou seja, terem consciência de que são corpo. Mais especificamente, seria ensinar as habilidades que permitem as expressões no mundo. **Seriação Escolar:** pode ser adaptada ao currículo atual, mas aponta para alterações no currículo, inclusive na seriação.

5 - METODOLOGIA CRÍTICO-EMANCIPADORA Idealizador: Elenor Kunz (1994). Referencial teórico: teoria sociológica da razão comunicativa (Habermas). Tendência educacional: progressista crítica. Objeto de estudo: movimento humano – esporte e suas transformações sociais. Objetivos gerais: conhecer e aplicar o movimento conscientemente, libertando-se de estruturas coercitivas; refuncionalizar o movimento. **Seriação escolar:** não aponta e/ou trabalha alguma proposta neste sentido.

Conteúdos básicos: o movimento humano através do esporte, da dança e das atividades lúdicas. Enfoque metodológico: opção por uma estratégia didática com as categorias de ação: trabalho, interação e linguagem (Kunz, 1994). Uma aula deve ter como caminho a ser percorrido em seu desenvolvimento: 1) arranjo material; 2) transcendência de limites pela experimentação; 3) transcendência de limites pela aprendizagem; 4) transcendência de limites criando. Relação professor-aluno: fundamenta-se dentro de uma ação comunicativa problematizadora, visando a interação responsável e produtiva.

Avaliação: privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Livros que tratam do assunto: Educação Física: ensino e mudanças (Kunz, 1991); transformação didático-pedagógica do esporte (Kunz, 1994). De acordo com o apresentado, pode-se perceber a existência de outros olhos sobre a Educação Física Escolar. Os autores nos mostram, através de caminhos diferentes de referenciais teóricos, que o objetivo é muito similar em todas as propostas, ou seja, a de oferecer uma disciplina de Educação Física recheada de conteúdos significativos e de fundamental importância aos participantes. É perseguida, em todas as propostas, a autonomia frente aos conhecimentos tratados dentro da disciplina, assim como enfatiza-se a necessidade da seriedade da ação docente e da responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem.

Abordagens biológicas

As abordagens citadas por Oliveira tem perfil sociológico/filosófico, porém existe uma outra abordagem voltada para a saúde. Segundo Zancha, D., Magalhães, G. B. S., Martins, J., Silva, T. A. da, & Abrahão, T. B. (2013). abordagem pedagógica Saúde Renovada tem por paradigma a aptidão física relacionada à saúde, com objetivos de informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos. A abordagem considera que o programa de Educação Física escolar como um todo não deve

consistir apenas em modalidades esportivas e jogos. Algumas competências como a aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal e aptidão física (reconhecimento e valorização das diferenças de desempenho, linguagem e expressão) são sugeridas para se trabalhar em aula.

A proposta também sugere a redefinição do papel dos Quem defende esta proposta ressalta a importância das informações e conceitos relacionados à aptidão física e saúde, bem como a adoção de estratégias de ensino que abordem os conceitos e princípios teóricos, no sentido de que os educando tomem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida. Assim, nessa abordagem, para além do saber fazer (dimensão procedimental), existe uma indicação de que a Educação Física na escola se preocupe também com a dimensão conceitual (saber sobre a saúde e qualidade de vida), e ter uma atitude favorável à prática regular de exercícios físicos. (dimensão atitudinal). Guedes e Guedes e Nahas passaram a discursar em prol de uma Educação Física escolar que compreenderia temáticas relacionadas à saúde e qualidade de vida. Segundo os autores, as práticas de atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência favorecem a adoção de atitudes e hábitos voltados para um estilo de vida fisicamente ativo na idade adulta.

Apesar de ser algo comumente conhecido no popular, a então chamada de saúde renovadora fica sendo a única abordagem metodológica pelo menos a nível acadêmico, que prioriza a questão biológica e não social/emancipadora/superadora dentro da Educação Física. Esta abordagem não discute a questão do corpo livre e do corpo histórico, sua principal preocupação está na questão da prevenção e manutenção da saúde para fins de bem estar do corpo. Isso vai em desencontro com outros autores como Gonçalves (2008) que alega que professor de Educação física, ao orientar as ações motoras dos alunos, deverá levá-los a vivenciar autênticas experiências corporais, em que o aluno forme seus próprios significados de movimento, quer dizer, que ele envolva seus movimentos com sua subjetividade, que eles se tornem seus e brotem de sua interioridade. Isso demonstra ideias diferentes em relação ao trato com o educando na Educação Física na visão dos autores.

Dentre as tendências de educação física existentes, podemos citar também a abordagem Desenvolvimentista, que possui como principal referencial teórico o livro: Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (Tani; Manoel; Kokubun; Proença, 1988). possui como objetivo através dos processos de crescimento e desenvolvimento, comportamento motor e aprendizagem motora dos alunos buscar sua fundamentação. Neste contexto as aulas devem ser estruturadas a partir das características de progressão

dos processos de crescimento físico, desenvolvimento motor, fisiológico, cognitivo e afetivo-social e também do comportamento e da aprendizagem motora, onde os alunos devem ser orientados pelo professor em sua metodologia, objetivo e conteúdo levando em consideração todos esses aspectos, pois somente assim suas reais necessidades e expectativas serão plenamente atendidas. (Tani; Manoel; Kokubun; Proença, 1988).

Ainda pensando no conceito da abordagem desenvolvimentista, segundo Gallahue e Donnelly (2008), este pode ser entendido como aprendizado para mover-se e como aprendizado através do movimento, de uma maneira apropriada ao indivíduo e a sua idade, os autores ressaltam ainda que essa abordagem focaliza o fato de que o desenvolvimento motor dos alunos envolve mudanças progressistas de seu comportamento motor, causada pela interação entre os requerimentos da tarefa de movimento, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente de aprendizado.

Embora as mudanças mais acentuadas em relação ao desenvolvimento motor serem mais comuns nos primeiros anos de vida, conseqüentemente aperfeiçoados durante os primeiros anos escolares, ao se pensar no conceito de desenvolvimento, este deve ser considerado como um processo contínuo, dessa forma, está presente desde a infância até a vida adulta.

Essa metodologia ainda tem como objetivo, proporcionar vivências práticas para que os alunos possam desenvolver habilidades motoras básicas e especializada de acordo com seu estágio de desenvolvimento e assim possam se aprimorar sem deixar de levar em consideração os aspectos sociais e cognitivos. Tratando-se de níveis de estágio de desenvolvimento motor, podemos distinguir os níveis em:

- Nível inicial, caracterizado pelos estágios de exploração de descoberta;
- Nível intermediário, caracterizado pelos estágios de combinação e aplicação
- Nível avançado, caracterizado pelos estágios de performance e individualizado. (Gallahue e Donnelly, 2008)

Conforme Gallahue o desenvolvimento motor também pode ser caracterizado de acordo com as seguintes fases :

é Fase dos movimentos fetais;

é Fase motora reflexivos;

é Fase de movimentos rudimentares;

é Fase de movimentos fundamentais;

é Fase de movimentos especializados.

Neste sentido, os autores Tani; Manoel; Kokubun; Proença (1988), afirmam que qualquer movimento humano pode ser classificado dentre um dos três domínios, sendo eles: cognitivo, afetivo social e motor, onde o domínio cognitivo caracteriza-se pela descoberta, reconhecimento, retenção, armazenamento ou geração de informações e tomadas de decisão; o domínio afetivo-social, envolve sentimentos e emoções, estes são divididos em 5 categorias: receber, organizar, responder, valorizar e categorizar um valor ou um complexo de valores, como: motivação, interesse, responsabilidade, cooperação e respeito e ainda o domínio motor que detém três tipos básicos de comportamento, sendo eles

- 1 Contactar, manipular e mover um objeto;
- 2 Controlar o corpo ou parte do corpo no espaço;
- 3 Controlar o corpo ou objetos quando em equilíbrio.

Os autores ainda afirmam que nos comportamentos humanos existe a participação dos três domínios, mas sempre deve ser analisado a predominância de um deles sobre os outros. O modelo sistêmico sobre o comportamento humano descreve sequencialmente o reconhecimento e produção do movimento por: Input (entrada de informação), sensação, identificação, memória e energização

(simultâneas), interpretação e output (saída de informação).

Finalizando os conceitos de domínio motor, podemos citar como referência os conceitos presentes em Gallahue e Donnelly (2008), que dividem dentro das habilidades fundamentais:

1. Habilidades motoras de equilíbrio: curvar-se, alongar-se, contorcer-se, virar, balançar, apoios invertidos, rolamentos do corpo, cair, parar, esquivar-se e equilibrar-se;
2. Habilidades motoras de locomoção: andar, correr, saltar, pular num pé só, saltar com alternância de pé de apoio, galopar, rastejar, escorregar, impulsionar-se e escalar;
3. Habilidades motoras manipulativas: lançar, pegar, chutar, receber, rebater, voleio com as mãos, driblar, rolar a bola, voleio com os pés e arremessar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, C, S, G. **Psicologia e Construtivismo**. 1ª edição Editora. 4ª impressão. Editora Ática. 2009.

BARBOSA-LIMA, M. C.; CASTRO, G. F.; XAVIER DE ARAÚJO, R. M. **Educar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar**. Ciência & Educação, Bauru, v. 12 , n. 2, p. 235-245, 2006.

QUEIROZ, GLORIA REGINA PESSÔA
CAMPELLO e BARBOSA-LIMA, MARIA DA

CONCEIÇÃO ALMEIDA. **Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo.** *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2007, vol.13, n.3 [citado 2020-05-24], pp.273-291. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000300001&lng=pt&nrm=iso>.

ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300001>.

BRACHT, Valter, et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

BRACHT. V. Esporte na escola e esporte de rendimento – Movimento – ano VI - Nº 12 - 2000/1

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

CARSOSO, Carlos Luiz (org.), et al. **Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

CESÁRIO, MARILENE & PEREIRA, ANA MARIA. **Da ginástica ao nascimento da Educação Física e o advento do racionalismo.** XVIII SEDU - SEMANA DA EDUCAÇÃO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS, Universidade Estadual de Londrina –Brasil, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DARIDO, S. C. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Revista virtual EFArtigos**. Natal / RN – vol. 03 – n.10 – Set – 2005.

DARIDO, S. C. RANGEL, I. C. A. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, S. C. RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. - (reimpressão). - Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan S.A. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLAHUE, D & DONNELLY F. C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas crianças**. 4ª edição São Paulo: Phorte, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

HILDEBRANDT, Reiner & LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação. 2001.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**.

Revista da Associação Nacional da Educação – ANDE. São Paulo, 3 (6), 1983

MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. 5ª Edição: Ed. Phorte, 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... E “mente”**. Editora Papyrus. 24ª Edição. 2008.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e Educação**. Campinas SP: Papyrus, 2008.

MORIN, EDGAR. **Introdução ao pensamento complexo** – tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina, - 3ª Edição, 2007.

MANOEL, E.J.; KOKUBUN E.;TANI, G.; PROENÇA J.E. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo : EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MIRAS, M. Um ponto de partida para aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. MAURI, T. ZABALA, A. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B. **Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física**. Revista de Educação Física/UEM 8(1): 21-27, 1997.

OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de, **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**. Revista da EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM 8(1):21-27 ,1997.

OLIVEIRA, Amauri Bássoli de. **Analisando a prática pedagógica da Educação Física**. Revista da APEF de Londrina. Londrina, v. VII, n. 13, 1992.

RIGOLON, P.S.T. **Do tecnicismo à reflexão crítica: Um panorama**. VI Encontro Internacional Fórum Paulo Freire. 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, Autores Associados (2010).

SILVA, ALAN CAMARGO. **Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N° 172, Septiembre de 2012. <http://www.efdeportes.com>.

ZANCHA, D., Magalhães, G. B. S., Martins, J., Silva, T. A. da, & Abrahão, T. B. (2013). Conhecimento dos professores de Educação Física Escolar sobre a abordagem saúde renovada e a temática saúde. *Conexões*, 11(1), 204-217. <https://doi.org/10.20396/conex.v11i1.8637638>.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo. Editora Ática, 2002.

A ARTE COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Rita de Cássia de Souza

INTRODUÇÃO

No meu processo de formação e capacitação docente e no decorrer dos anos de prática em sala de aula como Professora de Artes da Rede Estadual e Municipal de Ensino do Estado de São Paulo, percebi a importância de estudar e relatar a Arte como instrumento de mediação na prática de ensino e aprendizagem de alfabetização, leitura e escrita. O objetivo deste trabalho foi estudar, aprofundar como os professores de Arte e alfabetização se articulam no trabalho em sala de aula, como e quando a disciplina de Artes aparece, onde o foco é a alfabetização e saber se há preocupação com as técnicas, abordagens de atividades utilizadas no processo de aprendizagem estão voltadas a um mesmo objetivo, se a formação dos professores também está de acordo para com este processo. É na escola que os alunos têm acesso ao mundo do conhecimento tão importante: o mundo das letras. Através do trabalho dos professores e da prática de diversos métodos de leitura, misturados com a Arte que são feitas análises e conexões, preparando estes alunos para serem reflexivos e críticos, diante do

que lhes é apresentado para que assim, tenham uma atuação plena e crítica no mundo que os cercam.

O professor alfabetizador por meio da Arte, abre as portas de mundo de decodificação, de uma simbologia complexa, que aos poucos vai se encaixando e fazendo sentido com o mundo já apresentado pela oralidade. A construção do conhecimento pela leitura e escrita se dá quando ao descobrir algo que está sendo mostrado, escrito, decifrando os códigos, tenha significado no seu mundo real e/ou imaginário, fazendo associações já preestabelecidas anteriormente de forma inconsciente.

O professor de Arte é, pois, um alfabetizador artístico, mediador entre arte e aluno. Assim como passamos pela alfabetização, deveríamos ter também a alfabetização do olhar, do sentir, do expressar. A construção desse conhecimento sensível é obtida através do contato com formas artísticas e suas diversas manifestações, sejam elas corporais, sonoras ou plásticas. (PESSOA, Elaine 2018)

Por meio do ensino de leitura e escrita com a artimanhas da Arte, os alunos passam a entender os sistemas de representação produzidos pelo homem, pelas sociedades e pelos meios de comunicação, podendo adentrar e capturar a realidade artística ou social, estrutural da língua de forma consciente.

Pensando nessas questões, outros itens são apresentados como a escola, o professor, a família, o

método e a própria criança neste processo de aprendizagem. Muitas reflexões sobre o processo de leitura e escrita e a transdisciplinaridade escolar.

Apesar dos avanços que envolvem os estudos sobre alfabetização, os desafios ainda são muitos, uma vez que tem como foco o trabalho com a leitura e a escrita considerando as muitas possibilidades de leitura de modo a oportunizar o exercício e fluência e a realização de atividades de escrita utilizando diversas formas de textos e os diversos gêneros textuais. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas vêm procurando propor sequências didáticas que estimulam o gosto e desenvolvimento da leitura e da escrita através da Arte com o uso de diversas manifestações artísticas promovem momentos de interação, ampliação do conhecimento histórico e cultural e, sobretudo, de escrita e leitura.

Para Ribeiro e Nunes (2014), a arte e uma obra de arte em geral têm seus códigos e um sistema estruturado de signos e os nossos alunos precisam decodificar universo de múltiplas possibilidades de aprendizagem significativas como da própria leitura de imagem e o contato com a leitura e escrita sobre as diversas manifestações. (RIBEIRO, Jovana et al, 2016)

O CONCEITO DE ARTE E OBJETO DE CONHECIMENTO

O significado da palavra arte engloba todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar algo sensível do mundo, seja este real ou fruto da imaginação. Seja por recursos plásticos, linguísticos ou

sonoros, a arte permite expressar ideias, emoções, percepções e sensações. Com o aparecimento do Homo Sapiens, a arte teve uma função ritual e mágica, religiosa, que sofreu alterações ao longo do tempo. Seja como for, a definição do termo “arte” varia consoante a época e a cultura.

A Lei 9394/ 96 em seu Art. 26, § 2º ressalta a obrigatoriedade do “ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais” no currículo escolar da educação básica visando o desenvolvimento cultural do aluno. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 19) explicita que a presença da arte no processo de ensinar e aprender “favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo” e que “Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.” (CORREIA, Cinayana; BORGES, Maria; 2017).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, pois está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. O ensino de artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, tendo modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo sua sensibilidade, percepção e

imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos outros. Favorece também relação com as outras disciplinas do currículo, diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos. O conhecimento da arte abre portas para compreensão do mundo, a arte ensina que é possível transformar a existência, que é flexível. (MEC/SEF, 1997)

A arte precisa ser entendida como conhecimento e linguagem, e desta forma sua prática levará os alunos a adquirirem e aprenderem a se comunicar usando este novo tipo de linguagem. O universo da arte se caracteriza por ser particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade através da construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura.

A arte contribui de forma clara e objetiva para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, estimulando a criatividade tornando um ser humano mais sensível, crítico e observador, colaborando assim no processo de ensino e aprendizagem. Para Elaine Pessoa, 2016, aprender arte nos dá a possibilidade de encontrar novos caminhos, novos olhares para uma nova percepção do mundo e é neste sentido que o ensino da arte é tão importante e necessário nas escolas:

Cada indivíduo, como um ser simbólico que é, realiza o ato de simbolizar utilizando sistemas de representação para elaborar e objetivar seus pensamentos e sentimentos com o intuito de compreender o que se passa no mundo (MARTINS, 1998, p.36).

Arte é uma área de conhecimento que possui função simbólica através do universo dos signos e significados, e importância na interação sociocultural, ressaltando que estas características são fundamentais para o desenvolvimento global do aluno. (SOUZA, Clauderice, 2013)

A presença da arte na escola não visa à formação de artistas, mas auxilia a criança a ampliar o seu universo cultural, facilita o seu desenvolvimento afetivo e psicomotor, possibilita o contato com diferentes linguagens e contribui para a sua socialização. A criança começa a prestar mais atenção no mundo à sua volta, percebendo as cores, formas,

sons e movimentos que fazem parte do seu dia a dia, da sua cultura e que podem ser observados também em outras culturas de outros tempos e outros espaços o que possibilita uma qualidade de vida melhor, mais alegre e prazerosa. (CORREIA, Cinayana; BORGES, Maria; 2017)

ALFABETIZAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA

Historicamente o conceito de alfabetização mudou e hoje se assemelha ao termo leitura a capacidade de decodificar os sinais gráficos, conhecidos como letras, transformando estes mesmos sons e grafia em palavras que tenham significados. Após muitos estudos e partir de 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos da psicogênese da língua escrita particularmente com os estudos de Emilia Ferreiro e Anna Teberosky.

O sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracteriza como um processo ativo pelo qual a criança, desde os primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a mensagem que quer passar. Com o tempo, o termo alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender, mas também o domínio dos conhecimentos de habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita e diante dessas novas exigências surge um novo tema funcional que se

chama: LETRAMENTO, após surgimento da palavra inglesa literacy, traduzido do inglês.

O letramento é um processo que surge antes da alfabetização com as vivências sociais citadas. Cabe ao professor oferecer ao aluno a apropriação do sistema alfabético ortográfico e condições para este processo.

De acordo com as práticas construtivistas, ao longo desses anos, nos permitem enxergar importantes concepções sobre a aprendizagem e as interações, com o uso social da escrita e leitura articuladas ao conceito de letramento. Segundo Emília e Ana (1999, p. 29), a criança é como sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir que é aquela que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

O contato com livros e outros materiais, estimulam a curiosidade e o interesse em ler e escrever, bem como a convivência com leitores, que são de relevante importância no processo de aquisição

e desenvolvimento do hábito de leitura e escrita de uma criança. Afinal “o domínio da leitura e da escrita são princípios básicos da educação” (RIBEIRO; NUNES, 2014) e devem ser assegurados as crianças, jovens e adultos.

Alfabetizar é mais que adquirir o domínio da técnica de desvendar signos da língua materna. É um processo multidisciplinar que inter-relaciona Alfabetização e Arte por meio do estudo, tratamento metodológico diferenciado e utilização das diferentes linguagens expressivas na aquisição da leitura e escrita pelas crianças das turmas envolvidas no projeto. (CORREIA, Cinayana; BORGES, Maria; 2017)

Bacocina (2009: 7) nos fala sobre:

[...] a importância e a necessidade de, cada vez mais, a escola abrir possibilidades, ampliar sentidos, por meio de um trabalho interdisciplinar e intertextual, oferecendo materiais diversificados para leitura e interpretação, não se limitando a materiais didáticos, como também trazendo suportes textuais presentes na vida de cada um [...].

É muito comum nas salas de aula encontrarmos as letras do alfabeto associadas à imagem de objetos e animais que começam por cada uma delas. Para o ser humano em sociedade a arte é necessária não só como estímulo à inteligência sensível e estética, como o é na conquista de habilidades sensoriais e motoras,

como também na aquisição intelectual-cognitiva como a alfabetização. (NAKAJIMA, Patricia, 2013).

É frequente ao pensarmos em linguagem considerarmos apenas a oral e a escrita, e nos esquecermos de outras formas que também são capazes de expressar, comunicar, compreender e produzir conhecimento. O ser humano é um ser simbólico. Quando lemos a palavra caneta, temos sua grafia, seu fonema e seu significado, ou seja, a ideia ou a imagem da caneta em nossa mente. A palavra, o desenho, a fotografia de uma caneta são todos signos do objeto caneta, simbolizam uma caneta. Quando estamos diante de sua fotografia observamos um signo que é interpretado segundo nossos repertórios para leitura dele (PIERCE, 1977). Um signo é algo que representa outro, sua ideia. Portanto é a arte, ou melhor, a linguagem da arte, que nos capacita a reler os signos de forma poética, estética, pelas cores, pelos sons e pelos movimentos. Como toda linguagem requer os seus códigos, a arte também os possui. (NAKAJIMA, Patricia, 2013)

Diante disso, a criança é ser ativo e centro de aprendizagem, iniciando esse processo de leitura, escrita a partir da interação ao qual o meio em que vive. O ambiente escolar onde se manifestam as diversas formas de aprender e como aprender, mediante ao ensino proposto pelo professor, além das práticas sociais. Os conteúdos e metodologias utilizadas, o ambiente com qualidade e quantidade de materiais

didáticos a disposição do aluno, facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno e atuação do professor.

ARTE E EDUCAÇÃO

A criança inicia a vida com a mente cheia de imagens, Read (1986). O processo em arte possibilita que essas crianças descubram e se relacionem com o mundo e seus mundos. “Se a escola valorizar apenas o sistema da linguagem oral ou escrita, não dará oportunidade para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica” (GUERRA, MARTINS e PICOSQUE, 2010, p. 96). Dessa forma, Hoffmann (2008, p. 143) reforça que “o melhor ambiente de aprendizagem é rico em oportunidades de diálogo, de desafios, de recursos de todas as ordens”. No mesmo caminho, Ferraz e Fusari (1999, p. 57) afirmam que “As aulas de Arte se constituem em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas”. (NAKAJIMA, Patricia, 2013)

A percepção e o estímulo a qualquer habilidade voltada para Arte são importantes para qualquer atividade da criança, pois elas vão aprendendo sobre os acontecimentos ao seu redor. Para que isso se efetive é necessária a cooperação de pais e professores.

Vygotsky (1987) reforça a importância de uma estimulação precoce da percepção para qualquer atividade infantil, pois ajudará as crianças a construir

formas, significados e discriminações, ampliando as suas leituras de mundo e suas conexões, por gestos e pela representação com desenhos. A escrita como o desenho são formas de representação. O desenho infantil pode ser considerado o fator antecessor à escrita. (NAKAJIMA, Patricia, 2013)

É por meio do desenho, ferramenta poderosa de representação, que a criança se serve para captar as impressões sobre o que ela sabe sobre o mundo para no seu decorrer, na apreensão de símbolos, utilizá-la para perceber o mundo. É desta maneira que as crianças vão entrando no processo de alfabetização. A percepção, a sensibilidade e a reflexão vão sendo integrados pelo desenho, no percurso que a criança faz individualmente e de forma expressiva. O desenho é o estímulo oportuno que a criança tem para brincar, falar, registrar e que marcará o seu desenvolvimento. (NAKAJIMA, Patricia, 2013)

Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Sendo assim, como ensinar sem sensibilidade? Como atingir ao outro sem aflorar as emoções? Como desenvolver a capacidade criativa do sujeito humano? (ARAUJO, Lindomar, 2018)

Segundo Barbosa (2005, p. 27-28), não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as

letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal'. (ARAUJO, Lindomar, 2018)

A literatura não conta se a aprendizagem escolar do menino foi bem-sucedida. Porém, observando suas obras, vemos que demonstra um bom conhecimento matemático. Assim como Picasso, o menino Paulo Freire, no século XX, em Recife, aprendeu a ler com as cores, as imagens, os sons que compunham o seu mundo:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assóvio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims – no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1983, p. 13).

Exemplos de vida citados acima nos fazem pensar não somente no sentido de leitura, o que

encontramos nos livros, mas em leituras que vão além das letras e se amplia para a vida, como nas palavras de Paulo Freire que se estende ao mundo. Muitos são os autores que defendem a presença da arte na educação (entre eles BARBOSA, DUARTE JR., MARTINS, ALMEIDA) e a respeito do que se pode denominar Educação Estética, Arte-educação, ou Educação através da Arte. Ana Mae Barbosa, precursora da arte-educação no Brasil, afirma que “não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (BARBOSA, 1991, p. 27-28), assim como, para Paulo Freire, “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 1993, p. 17). Ana Mae acrescenta ainda que “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, visto que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (BARBOSA, 1991, p. 28). Desta forma tão bela Freire nos mostra que a leitura de mundo vai além das letras e se estende para tudo o que nos cerca. Basta saber ver e ouvir o nosso entorno de uma forma atenta e poética.

A proposta de alfabetização e arte defende que o ensino da leitura e da escrita deve ser multidisciplinar, prazeroso, criativo envolvendo as várias formas de expressão da linguagem artística,

natural da criança e presente no seu cotidiano e que, de forma geral, tem sido pouco aproveitada nas escolas. (CORREIA, Cinayana; BORGES, Maria; 2017)

Martins, ao defender o trabalho com arte na escola, enfatiza a relação da arte com a cultura e o viver humano:

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte.” (MARTINS, 2003, p. 57).

Para Barbosa, “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”, além disso, “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, visto que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (BARBOSA, 1991, p. 28). Num artigo mais atual, a autora retoma o conceito de alfabetização pela imagem:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise de forma, cor, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo de contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (BARBOSA, 2003, p.18).

Também Chauí (1988) tece um comentário a respeito da relação entre olhar, ver e conhecer, buscando suas raízes linguísticas:

Mas, o que é ver? Por que Aristóteles escreve *esti ideín*? Da raiz indo-européia *weid*, ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo *eidô* exprime. *Eidô* – ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, *saber* – e, no latim, da mesma raiz, *video* – ver, olhar, perceber – e *viso* – visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar (CHAUÍ, 1988, p.35).

Nesse sentido, as obras de arte são consideradas “obras abertas”, pois possibilitam várias interpretações. Como defende Duarte Jr, “sendo a arte

uma forma de expressão, ela depende da interpretação, do sentido que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir um significado conceitual determinado, seu sentido brota dos sentimentos de seu público; ele nasce da maneira como as pessoas a vivenciam.” (DUARTE JUNIOR, 1986, p. 60-61) Ao ler uma mesma obra, cada aluno vai associá-la com a sua realidade vivida, dando a ela um sentido único, peculiar.

O sentido, para Pillar, “vai ser dado pelo contexto e pelas informações que o leitor possui. Ao ver, estamos entrelaçando informações do contexto sociocultural, onde a situação ocorreu, e informações do leitor, seus conhecimentos, suas inferências, sua imaginação” (PILLAR, 2003, p. 74).

Podemos dizer então, tomando as palavras de Duarte Jr., que “a arte é uma chave com a qual abrimos a porta de nossos sentimentos; porta que permanece fechada à nossa linguagem conceitual” (DUARTE JUNIOR, 1986, p.61).

A presença da arte na escola não tem como finalidade formar “artistas”, mas sim pessoas que possam dar respostas criativas não só para as questões escolares, mas em situações da própria vida. Auxilia a criança a ampliar o seu universo cultural, facilita o seu desenvolvimento afetivo e psicomotor, possibilita o contato com diferentes linguagens e contribui para a sua socialização. A criança amplia a sua forma de “olhar” o mundo à sua volta, percebe

cores, formas, sons e movimentos que muitas vezes não são percebidos e que fazem parte do seu cotidiano. (SILVA, Cléa, 2014)

Através do estudo da arte podemos motivar e despertar nos alunos o envolvimento, o processo de conhecimento, apreciação, criação, recriação e esse processo permite e favorece o contato com leitura de imagem e de expressões diversas relacionadas a leitura de texto, uma das mais antigas e universais forma de comunicação e expressão cultural humana.

O tema Arte e educação é muito vasto, rico e o mais trabalhado é a leitura de imagens associada a escrita. Para Nunes e Ribeiro (2014) a leitura de imagem no contexto escolar tem sido amplamente discutida por vários autores fora do Brasil e por autores brasileiros, como Edmund Feldman, Robert William Otto, Ana Mae Barbosa e Anamélia Bueno Bouro.

De acordo com as dificuldades mencionadas por Pablo e Paulo Freire, ambas aprendizagens foram trabalhadas por leitura de imagens, rompendo todas as barreiras no processo de leitura e escrita.

A arte inserida ao contexto escolar, pode contribuir para o processo de leitura e escrita, não só como desvendar os códigos, mas um conjunto de significados importantes para que estabeleça essa conexão.

A ARTE E A LEITURA X FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A leitura é considerada uma arte. Diz-se, na teoria e na técnica literária, que o narrador é o primeiro personagem criado numa narrativa de ficção, e o mais importante. Segundo Clarice Lispector, talvez o personagem mais importante numa narrativa possa ser, no fim das contas, o leitor

O personagem leitor é um personagem curioso, estranho. Ao mesmo tempo que inteiramente individual e com reações próprias, é tão terrivelmente ligado ao escritor que na verdade ele, o leitor, é o escritor. (LISPECTOR, CLARICE)

Bombini (2001) ao discorrer sobre a leitura, amplia o significado do termo para além das letras e palavras, ao afirmar que “o texto existe não apenas com palavras, mas também com imagens.

Bosi (1988), ressalta que “os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual.” Tal autor é preciso em suas afirmações, ao dizer que “alguns chegam à exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais” (BOSI, 1988, p. 65).

Para entender a presença de algumas ferramentas utilizadas da Arte, perguntas são feitas como ponto de partida de investigação e atenção referentes a formação dos professores alfabetizadores, se o foco não é Arte, mas sim a alfabetização, os

professores de arte e alfabetização se articulam na sala de aula.

Neste processo de leitura e alfabetização, o professor tem o importante papel tanto de mediador quanto de incentivador dos alunos para proporcionar o contato com diferentes expressões artísticas, criando metodologias que oportunizem o aprendizado. De acordo com o PCN de arte:

O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 72)

Também se faz necessário lembrar sobre o pensamento de Piaget (1995, p. 74):

quanto à postura mediadora que o professor, principalmente o alfabetizador, deve assumir perante seus alunos, quando afirma que: O mediador é aquele que promove desequilíbrio, conflito, reflexão e resolução de problemas, aquele que oportuniza e favorece processos de

reflexão do educando sobre suas ações, articulando ideias, construindo compreensões cada vez mais ricas acerca da realidade.

É de fundamental importância que o educador como mediador considere o conhecimento prévio dos alunos e proporcione situações que os levem a investigações e possivelmente a novas descobertas literárias através das diversas áreas do conhecimento. No que se refere ao trabalho com a arte, o professor tem o papel de (SANTOS, Joedson, 2016):

- Incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno, etc.) quanto nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);

- É propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;

- O professor é inventor de formas de apreciação da arte — como, por exemplo, apresentações de trabalhos de alunos — e de formas de instrução e

comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos.

A compreensão dessas características, habilidades e competência é muito importante para percepção de como o trabalho com a arte pode potencializar diversas aprendizagens, como apropriação do próprio conteúdo artístico produzido historicamente pela humanidade, como de outros saberes, habilidades e competências advindas da relação e impacto do envolvimento, aprendizagem e aproximação com o campo da arte. Nesse sentido é fundamental pensar uma proposta do trabalho interdisciplinar. (SANTOS, Joedson, 2016)

Barbosa (2008, p.105) fala sobre a importância da interdisciplinaridade utilizando a arte para a fixação e aprendizagem do conteúdo ensinado por meio de uma experiência por ela vivida enquanto ministrava aulas de inglês. Segundo a autora a interdisciplinaridade, quando desenvolvida respeitando o conhecimento de ambas as áreas de saberes envolvidas, consegue dar o estímulo necessário para despertar o interesse do aprendiz. Para Barbosa (2008), falando de sua experiência com a utilização da arte nas aulas de inglês destacou, que percebeu que o interesse crescia e que quanto mais falavam de arte e pensavam sobre arte na aula de inglês mais soltos e mais confiantes eles ficavam para falar em inglês e que começavam a se expressar, e não apenas se

comunicar, na língua inglesa. Alguns alunos começaram a pedir para também ter aulas de arte, de desenho, queriam aprender mais sobre o assunto. (BARBOSA, 2008, p.107 apud SANTOS, Joedson, 2016).

A escola pública é um lugar para todos, um território democrático, que nos apresenta uma diversidade de práticas educativas, formando uma teia de tendências e métodos pedagógicos localizada nas atividades nucleares, ou melhor, no currículo. Essa trama multiforme intensifica os desafios que a alfabetização enfrenta ao longo de décadas, mesmo apresentando oscilações positivas. (ARAUJO, Lindomar, 2018)

Os primeiros anos do ensino fundamental tende a repercutir nos níveis de sucesso escolar em fases posteriores. Isto, porque alfabetização é uma etapa para sedimentar bases e inserir o indivíduo na cultura escrita, no mundo letrado. Se desenvolve, assim, uma apropriação de atitudes, valores e instrumentos da coletividade, que possibilita o sujeito construir e significar conhecimentos de forma complexa. (ARAUJO, Lindomar, 2018)

O olhar atento do professor alfabetizador nos estágios iniciais de representação de símbolos pela criança, por meio do desenho, que a iniciará com mais eficiência na leitura, uma vez que o desenho é o precursor da escrita e da leitura. É no estímulo de vivências plásticas e sensoriais, como já evidenciado

aqui, que a criança construirá suas relações com o mundo para conseqüentemente desempenhar os processos de interiorização (apreensão) e internalização (assimilação) dos códigos da língua. (NAKAJIMA, Patricia, 2013).

Com relação a este último, Leite evidencia algumas contribuições da psicologia, enfatizando que:

A teoria construtivista (Ferreiro e Teberoski, 1986) ajudou-nos a entender o processo de elaboração conceitual que a criança constrói desde os primeiros rabiscos até as hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita. A teoria sócio-histórica, por sua vez, apresenta uma contribuição com relação ao desenvolvimento do caráter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança passa atribuir significado à grafia (Vygotsky, 1984; Luria, 1988; Baquero, 1998). Nesse sentido, os estudos dessa corrente enfatizam os chamados precursores da escrita, a partir do gesto, passando pelo desenho e pela brincadeira, até a escrita formal, cuja apropriação geralmente ocorre na escola. Além disso, a abordagem sócio-histórica atribui à mediação um papel muito mais determinante na relação entre o aluno e a escrita, atribuindo, assim, ao professor um papel fundamental no processo de internalização da escrita pelo aluno. Leite (2003, p. 36-37)

A IMPORTÂNCIA DO USO DA ARTE COMO ESTÍMULO PARA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA E REFLEXÕES.

Infelizmente a Arte, em muitas escolas, está sendo desvalorizada, esquecida e colocada como preenchimento de lacunas, aulas vagas, somente lembrada quando de acordo com calendário escolar, há comemoração de datas como dia das mães, dia dos pais, folclore, etc.

A arte se faz tão necessária e desejável e para isso, pais e professores devem estimular desde cedo momentos significativos de interação e experiências que contribuem para a percepção e o aprimoramento na criança, mesmo que não haja tanta importância como deveria. Dessa forma, entende-se por todas as razões apresentadas o quanto é importante estreitar os laços da arte com a escola. Quando trabalhamos neste sentido, estamos ampliando as leituras de mundo da criança em todos os sentidos.

Há diversas formas para se obter a Arte e diferentes releituras a partir de poemas, músicas, etc., como atividades desenvolvidas que estimulam a expressão musical explorando jogos rítmicos e sonoros, uso de sucata para a confecção da bandinha rítmica, jogos com o corpo, resgate de canções folclóricas, parlendas, adivinhas e apreciação musical dirigida.

O teatro, a improvisação e dramatização foram usados para desenvolver a expressão cênica dos alunos, uso de fantoches, reconto de histórias, escrita e apresentação de textos espontâneos. Atividades que possibilitam observação do entorno da escola a

percepção das cores, formas, sons e movimentos que fazem parte do dia a dia, da cultura do aluno e que compõem o meio onde vivem.

As atividades colaboram ainda mais para a relevância da arte na escola e fora dela, como por exemplo, a realizada no museu, pois a possibilidade de oferecer não só aos professores como também aos alunos contato com a multiplicidade artística, enriquece seu repertório pessoal, importante na vida de quem ensina e de quem está aprendendo a ler e a escrever. Ou seja, o ensino da arte é atitude pedagógica que favorece a análise, interpretação, inferência, a construção da simbolização, representação, observação, experimentação, e o desenvolvimento de atitudes como a apreciação, a conscientização e a sensibilização. (NAKAJIMA, Patricia, 2013).

Todas essas atividades devem apresentar três momentos importantes: a sensibilização, a interação com o objeto de estudo e o registro escrito ou expresso em outras linguagens. E, ao final de cada sequência de atividades envolvendo diferentes artistas, diferentes formas de evidenciar a arte, pode ser sugerido aos alunos uma exposição de trabalhos, criação de murais, confecção de livros, participação em eventos da escola,... para valorizar ainda mais as experiências vivenciadas pelos alunos. Ao desenvolver estas atividades é criado um ambiente alfabetizador, criativo e reflexivo, onde os alunos cooperam e dialogam entre si, aprendem a admirar e

observar o outro de forma solidária. Desse modo, o processo de aquisição da leitura e escrita se torna mais prazeroso, concreto e significativo para as crianças, pois interagem com o objeto de conhecimento, que não é abstrato. O processo de alfabetização passa a se consolidar de forma natural, o letramento permeia cotidianamente todas as atividades desenvolvidas em diferentes dimensões.

As datas comemorativas também são opções interessantes quando se trata em trabalhar com Arte. Por exemplo eventos de Festa Junina e Copa do Mundo pode se desenvolver atividades artísticas e facilitar a compreensão dos alunos quanto à importância dos estudos históricos e da arte. Em relação à festa junina, pode apresentar as obras de Alfredo Volpi e suas bandeirinhas; explorar as riquezas de nosso país; pesquisar sobre o estado onde nasceu o compositor Luiz Gonzaga e refletir sobre a letra de sua música “Asa Branca”, que trata de nossa cultura brasileira e fala de um dos grandes problemas que afeta grande parte da população do nordeste brasileiro: a seca. Sobre a Copa do Mundo, estudos sobre os estados que foram sedes da copa do mundo no Brasil. Este grande evento, que envolve quase todos os países dentro do universo futebolístico, gerou inúmeros trabalhos interdisciplinares.

Em comemoração ao Folclore Brasileiro no mês de agosto, pode por exemplo escolher Ivan Cruz. O

trabalho do artista retrata a infância como ela deve ser: sadia, livre, colorida e alegre. Seus trabalhos mostram crianças brincando com objetos simples e que fazem parte de nossa cultura e que, infelizmente, vêm sendo deixados de lado sendo substituído pelos brinquedos eletrônicos. Dentre os brinquedos estão a pipa, pião, corda, bambolê e tantos outros que nos remetem a “boa” infância, onde as crianças podiam brincar livremente pelas ruas.

Assim como ao mostrar uma obra de Arte, falar sobre a biografia daquele autor, expressar o sentimento, a mensagem que o autor quis passar através da pintura, escultura. As crianças gostam muito por exemplo de Romero Brito, suas cores e desenhos.

Para Garcia (2001), considera o tipo de interpretação ao descrever o trabalho com poesias, afirmando ser “a particularidade de se trabalhar com o campo do simbólico, da metáfora: o conhecimento não se fecha, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades e a verdade não se instaura em nenhuma delas” (GARCIA, 2001, p. 84).

Daí a importância e a necessidade de, cada vez mais, a escola abrir possibilidades, ampliar sentidos, por meio de um trabalho interdisciplinar e intertextual, oferecendo materiais diversificados para leitura e interpretação, não se limitando a materiais didáticos, como também trazendo suportes textuais presentes na vida de cada um: jornais, revistas, embalagens,

folhetos, músicas, entre outros... Quanta arte podem trazer esses materiais? (BOCACINA, Eliane, 2009)

A seguir, fragmentos de uma pesquisa desenvolvida por meio de um trabalho metodológico de alfabetização a partir da leitura de materiais artísticos. Através de uma poesia, pode se fazer uma dramatização com encenações, trabalhar sentimentos nas falas.

Outro exemplo de obra que pode ser observada e analisada por exemplo, a leitura foi *A Vida* de Pablo Picasso, o menino que aprendeu a ler por meio de desenhos. Trata-se de uma das obras criadas por ele em sua “fase azul”, na qual ele representa sua vida de forma melancólica, convergindo nela o amor, a maternidade, o desamparo. (BOCACINA, Eliane, 2009)

Observando a produção dos alunos em relação as obras apresentadas, é possível aprofundar a reflexão a respeito da importância da arte na educação. As leituras realizadas e do trabalho desenvolvido em sala de aula, mostra que a arte não está presente apenas na escola e na educação, mas também na vida e na existência humana. (BOCACINA, Eliane, 2009)

Trazer a arte à escola e à educação. Talvez essa seja uma grande chave para criar uma educação com significado e com vida que possibilite, a cada um, ler verdadeiramente e com sentido: letras, palavras, imagens, livros, mapas, gestos, olhares, enfim... o mundo. (BOCACINA, Eliane, 2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizei para este artigo me fez primeiro lembrar qual a importância da disciplina que estudei como primeira graduação, que também é minha paixão, a Arte. Posteriormente, já inserida no contexto escolar, me fez despertar uma certa curiosidade em como introduzir todo o conhecimento adquirido que já possuo e continua em constante formação, no processo de alfabetização.

Conhecer as concepções de arte-educadores e de estudantes do Ensino Fundamental sobre a importância das aulas de Arte, e sobre o uso da arte como instrumento no processo de alfabetização e leitura. Quais atividades, competências, habilidades podem ser desenvolvidas para contribuir nesse processo, qual o papel do professor, sua formação, entre outros fatores são de extrema importância e mencionados neste estudo, ao qual também é apenas uma reflexão e complementação de tantos outros que existem nas literaturas.

No final deste artigo, compreendi que Arte deve ser entendida como manifestação humana, única e que, o seu ensino necessita envolver o fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles a todo momento e em todas as disciplinas, não somente no momento de alfabetizar.

O cotidiano das escolas, muitas vezes, é voltado apenas para procedimentos burocráticos e tomado de uma cansativa rotina de atividades que não estimulam

o aluno a querer aprender. O desenvolvimento dessa proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem, utilizar a Arte como instrumento mediador para leitura e escrita além de enriquecer a prática pedagógica, tem favorecido o despertar do gosto pelo processo de leitura e escrita a todos os públicos, mas em especial aos que estão no processo de alfabetização. As situações de alfabetização e letramento acontecem de forma natural, sem pressão. As aulas tornam-se mais alegres, ricas e despertam o interesse dos alunos em conhecer mais sobre os fenômenos artísticos e culturais que os rodeiam. Em relação às crianças, tem despertado a capacidade de observar o meio, pois são desafiadas a registrar suas vivências diárias e compreendem a necessidade do uso da leitura e escrita para esse registro.

Em relação aos alunos, percebi que há um encantamento em relação as aulas de artes e têm necessidade de produzir após o conhecimento absorvido. Em virtude desses comportamentos, fica evidente que o trabalho voltado para a interdisciplinaridade constrói conhecimentos expressivos, além de enriquecer o processo de escrita e leitura.

As reflexões feitas contribuem na atuação de professores em sala de aula, melhorando nas atividades e na situação da escola que passa a ser vistas com outros olhos. É fundamental pensarmos em capacitação e formação contínua do educador, criando

as mínimas e necessárias condições para que isso se realize e se multiplique. A formação continuada proporciona relações significativas entre os conhecimentos que o professor adquiriu no curso de formação de nível superior e os das demais áreas ou disciplinas do currículo da educação básica e contribui para as outras e para o aprendizado do aluno.

É evidenciado também que o ensino de arte nas séries do Ensino Fundamental, leva para a sala de aula momentos de lazer, de descanso, execução de trabalhos manuais, recreação, atividade artística, entre outras.

Enfim ao trazer este tema a reflexão, acredito que possa contribuir na possibilidade de ensinar e aprender mesmo diante de tantos desafios que surgem. Portanto, espero que este estudo tenha êxito para o fortalecimento desta discussão e possa ter apontado novos questionamentos para a construção de caminhos mais diferenciados na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACOCINA, Eliane Aparecida. **Alfabetização e arte: sobre leituras de mundo, de Letras, de imagens, de vida...** In: **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. Ano II - Nº 04- Jan/Mai 2009. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela14/alfabetizacaoarte.pdf> Acesso em 02.jan.2019.

BACOCINA, E.A. **A importância do ato de ler na alfabetização de jovens e adultos: o movimento**

entre a “leitura de mundo” e a leitura da palavra mediado pelas linguagens visual, poética e musical. Monografia de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *latosensu* – Especialização “Alfabetização”. UNESP - Rio Claro-SP: 2005.

BARBOSA, A.M.T.B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino de Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de. **Arte Educação: Experiências, Questões e Possibilidades.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Ana. Mae. **A imagem no ensino da Arte.** São Paulo: Max Limonad, 2002.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>
Acesso em 05. jan. 2019.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>
Acesso em 05.jan.2019.

BOSI, A. **Fenomenologia do olhar**. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo:

Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.

BUORO, A. B. **Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Educ;Fapesp;Cortez, 2002.

CHAUÍ, M. **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, A. (Org.). *O olhar*.

São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31-63.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DEWEY, John. **Arte Como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FUSARI, Maria F. de Resende e.; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo, Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características**

e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FUSARI, Maria F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **A arte no currículo escolar.** In_____. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992, p. 15-45.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LLUÍS, Maruny Curto; MORILLO, Maribel Ministrál; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico.** São Paulo, Scipione, 1997.

PÉREZ, Carmen Lúcia. **Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da geografia nos anos iniciais da educação fundamental.** GT: Educação Fundamental / n. 13. 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt131241int.pdf> Acesso em: 24.jan.2019.

PILLAR, Analice Dutra. **Fazendo Artes na Alfabetização – Artes Plásticas e Alfabetização.**

SANTOS, Joedson, et al. **O uso da arte no trabalho com a leitura e escrita: uma experiência do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) subprojeto pedagogia uft-Tocantinópolis.** Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/.../9433/>

Acessado em 19.jan.2019.

SILVA, Clea Marluce. **A arte como mediadora no processo de alfabetização e no ensino da história e geografia.** Disponível

em: *uniube.br/arquivos/PIBID/Pedagogia/6.pdf*.

Acessado em: 19.jan.2019.

SOUZA, CLauderice de Oliveira Ferreira. **Arte e Alfabetização: Um diálogo possível?** Disponível em: *educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7440_4176.pdf*.

Acessado em: 19.jan.2019.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YVIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Por que arte-educação?** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Rosana Aparecida Rios

INTRODUÇÃO

A ludicidade faz parte da nossa vida, especialmente no período da infância. Embora ainda hoje não seja devidamente compreendida e valorizada pela escola, somente obteve maior ênfase a partir de estudos na área da psicologia que passaram a considerar e valorizar as atividades lúdicas para a criança. Constitui-se num fator indispensável para a educação, pois permite, por meio de suas características, um aprender dinâmico e crucial na aprendizagem. Para Negrine apud Santos (2000, p. 18):

“A ludicidade – vista até então como alguma coisa sem muita importância no processo de desenvolvimento humano – hoje é estudada como algo fundamental do processo, fazendo com que cada vez mais se produzam estudos de cunho científico para entender sua dimensão no comportamento humano e se busquem novas formas de intervenção pedagógica como estratégia favorecedora de todo o processo”.

Santos (2000, p. 01) diz-nos ainda que:

“O lúdico tem despertado interesse de setores importantes da sociedade. As pesquisas, relatos, experiências, reportagens em revistas, jornais, Internet e televisão têm mostrado que os jogos e brinquedos e sua aplicação em diferentes etapas do desenvolvimento humano cresce vertiginosamente”.

Diversos fatores podem interferir na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, entre os quais se destacam, especialmente, faixa etária, etapas cognitivas e os estímulos externos e internos.

Não resta dúvida que a ludicidade é fundamental neste processo, pois, aliada à prática pedagógica, permeia a construção do conhecimento de uma forma mais atrativa, dinâmica e criativa, estimulando a exploração, a descoberta e a construção.

Presente no contexto escolar nos diferentes espaços e mediante as relações estabelecidas entre os envolvidos neste ambiente possibilita que a criança desenvolva gosto pelo mundo que lhe é apresentado, aprendendo de forma divertida, sem se dar conta de que está aprendendo, aprimorando suas habilidades, exercitando seu raciocínio na aquisição de novos conceitos brincando. Sobre este processo tão importante no desenvolvimento infantil, Muniz apud

Santos (2000, p. 89), busca fundamentar o brincar da seguinte forma:

Espaço de aprender, partindo da idéia do impulso lúdico como fator de criação e da brincadeira como aprendizagem do desejo, seguindo autores como Bousquet, Vygotsky e Winicott, para quem o brincar contribui com uma tensão fundamental do ato de aprender: o fato do sujeito poder significar a realidade, desenvolvendo sua subjetividade não descolada de significação objetiva.

É por meio do brincar que a criança desperta sua capacidade criadora e transformadora. O brincar favorece a curiosidade, a imaginação, estimula a autoconfiança, oferece oportunidades de realização, fator de importância decisiva no desenvolvimento infantil.

Santos (2001, p. 15) observa que “a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”.

A partir dos jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança se conhece, estipula relações e envolvimento com o outro, portanto o brincar constitui-se num ato de descoberta, escolha, imaginação, recriação. Movimento, ação e expressão são características que manifestam-se por meio das brincadeiras e conduzem a criança na construção de sua identidade e de seus

saberes, portanto, é responsabilidade da escola garantir o direito da criança ao brincar e ao aprender através de situações lúdicas que envolvem sentimentos e emoções. O brincar é uma atividade capaz de potencializar o processo de aprendizagem através da ludicidade, pois, [...] o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2000, p. 110).

A afetividade é inerente ao ser humano e, para que a aprendizagem seja satisfatória, devem estar envolvidos fatores emocionais, por meio de atividades prazerosas que fornecem suporte para o desenvolvimento e desempenho socioafetivo e cognitivo, não apenas da criança como de qualquer pessoa.

Ferreira apud Santos (2001, p. 128) comenta que “valorizar o que a criança faz, compreender o seu ser criança e a sua ludicidade é respeitar um ser em desenvolvimento e proporcionar um espaço-tempo de construção no prazer e na espontaneidade”.

A ludicidade não diz respeito apenas à criança, aos jogos, às brincadeiras, pois faz parte da vida de qualquer ser humano, e está muito presente no ser no fazer do professor, que constituem-se também de pensamentos, ações, expressões.

A partir do momento em que o professor percebe-se enquanto um ser lúdico e se permite viver e expressar suas emoções e sentimentos, deixando vir à tona sua afetividade, a ação pedagógica passará a ter outra denotação, outras perspectivas.

Para Freire (1998), o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem e a coragem de querer bem aos educandos e à sua própria prática educativa, pois esta abertura ao querer bem “significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser adocicado nem tampouco num ser amargo”. (FREIRE, 1998, p. 160).

O lúdico no contexto escolar da educação infantil está presente nas crianças, nos professores, nas relações que estabelecem entre si, nas situações de aprendizagem e crescimento, portanto, precisa ser valorizado enquanto possibilitador de um espaço em que o ensinar, o aprender, o construir, acontecem de forma prazerosa, articulados com sentimentos, afetividade e amor pelo que se faz.

LUDICIDADE NO UNIVERSO INFANTIL

O lúdico permite à criança estar em contato, através da oralidade, com várias tradições, valores e culturas, que são passados de gerações a gerações.

“Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que reproduz e transforma, apropriando-se

deles e dando-lhes uma significação, pois a brincadeira seria uma entrada na cultura”. (FANTIN, 2000, p. 95).

A emoção, segundo Wallon e Vygotsky é a primeira linguagem da criança, é através de choros que ela inicia sua socialização. No início é involuntário. Dos três aos cinco anos, a criança expressa suas emoções, negando, uso de pronomes “teu, meu”.

Com o passar do tempo adquire noção do “eu” e o “outro” e conseqüentemente utiliza-se da linguagem oral e gestual. Nessa faixa etária a criança passa pela fase da imitação onde ela inventa, interpreta, expressa sua criatividade, representa várias ações, simboliza através da imitação a promoção do desenvolvimento humano. Através do ato do movimento, a criança age diretamente com o objeto, manipulando e descobrindo-o, exercendo um importante papel na cognição e afetividade, estes aspectos são primordiais para o decorrer da aprendizagem.

A relação do “eu” e o “outro” é fruto da construção do próprio ser humano, à partir do seu nascimento está em constante mediação com o meio, interagindo na sociedade, pois é através da linguagem que os indivíduos realizam trocas e intermedeiam o conhecimento.

O indivíduo possui capacidades de criar e recriar as coisas adaptando-se ao meio em que vive para que no futuro o mesmo tenha condições de resolver

problemas e descobrir novos horizontes. Pode-se perceber que o lúdico tem grande influência na aprendizagem, pois é brincando que a criança aprende a interagir na sociedade cotidianamente.

“As brincadeiras são também formas de pensamento próprias da criança e brincando ela se relaciona consigo mesma, com as pessoas e com os objetos a seu redor”. (FANTIN, 2000, p.100).

Durante o processo de ensino e aprendizagem pode-se perceber claramente que a construção do conhecimento por meio do lúdico se torna variável, pois é uma ascensão que despertará na criança o desejo de aprender e adquirir conhecimentos. A partir desse aspecto, enfatiza-se a importância da construção do conhecimento, demonstrando por intermédio de bibliografias, como se dá a prática com a ludicidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Desenvolve-se a ludicidade a partir de músicas, brincadeiras, dramatizações, jogos, contos, literatura. etc., podemos perceber aí, do quanto o lúdico influencia na aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento físico, mental, oral e social. A atividade lúdica contribui para construir o autoconceito e o papel a ser desempenhado na vida do indivíduo.

“Brincando a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades - tal como imagem do caleidoscópio - que lhe permite uma legibilidade do mundo,

e é inserida nesta perspectiva transformadora que apontamos a ação lúdica na escola”. (FANTIN, 2000, p. 237).

A partir das brincadeiras, a criança libera e canaliza suas energias, pode transformar uma realidade difícil, inicia a criatividade e soluciona seus próprios problemas; a criança que vive num ambiente pobre de estímulos na sua bagagem de conhecimentos e experiências, será um tanto restrita. É pela brincadeira, que a criança constrói seu mundo interior, pois a brincadeira oferece condições para ela descobrir, realizar, criar, adaptar e solucionar seus problemas.

A atividade lúdica representa desde a construção de seus próprios modos de conduta até a imitação e a aprendizagem. Com os jogos de construção, a criança transforma, constrói, adapta, cria, desenvolvendo várias habilidades que lhe ajudarão em sua construção da aprendizagem.

Neste sentido Lê Boulch (1998, p.139) afirma que “permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador”. A criança quando nasce já tem seu lugar na sociedade, um ser que começa a aprender desde seu nascimento.

É preciso conhecer a criança em sua totalidade, valorizando sua procedência familiar e social,

econômica e cultural, respeitando seu ritmo e faixa etária.

Justino Magalhães, apud Zacharias (2005: 90) coloca a hipótese de que a alfabetização, por si só, não sendo suficiente para deflagrar movimentos globais de mudança, surge, no entanto, como um meio facilitador. Se entre o oral e o escrito existem zonas de dicotomia e de ruptura, há, sobretudo, uma interação e passagens sucessivas, o que levou a escrita a reduzir a capacidade de representação da palavra, substituir a memória e permitir um distanciamento entre sujeito e objeto; ou seja, a escrita apela à intelectualização e à oralidade, ao sensorial.

Um dos eixos mais significativos para o entendimento da evolução da história da alfabetização pode ser analisado na perspectiva da evolução dos meios de comunicação: das formas não-verbais à verbalização e à escrita, da evolução do nível simbólico ao gráfico e das formas de organização da escrita, passando pelo livro e pela imprensa tipográfica, até os avanços produzidos pelas novas tecnologias da comunicação e informação.

Outro eixo que se põe para a análise é fazê-lo sob a forma de dicotomias, como aponta o autor, refletidas nas seguintes relações/ oposições: urbano/ rural, desenvolvido/ subdesenvolvido, centro/ periferia, controle/ autonomia, papel/ função sócio-religiosa, papel/ função, papel/ função sociopolítica, etc.

Referências ao processo de alfabetização têm como consequência a necessidade de situar o próprio conceito envolvido, pois as práticas pedagógicas são culturais e evoluem em função de circunstâncias políticas, sociais e econômicas. Dessa maneira, as metodologias de alfabetização foram se modificando no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades sociais que em determinados momentos exigem um novo tipo de pessoa letrada e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área de leitura, produção de escrita e seus processos de aquisição.

É importante ressaltar que a maioria dos autores concorda que somente se pode observar a constituição do moderno conceito de infância a partir do século XVII, mesmo que ainda não tão bem delimitado com os atributos próprios constitutivos da infância moderna.

Um exemplo pode ser encontrado na Didática magna de Jan Amos Comenius, obra que se reveste de fundamental importância por defender o “ensinar tudo a todos”, mas que apreende a infância como mais um fator para encontrar a ordem no funcionamento da instituição escolar, sem dedicar-lhe qualquer primazia específica na delimitação de categorias pedagógicas.

No século XVIII, Rousseau foi a inspiração de métodos pedagógicos universais que caminham para a pedagogia moderna a partir do século XIX, começando com Pestalozzi, de modo que se passa a apreender a criança como um ser heterônomo em sua essência,

que necessita da ação adulta para transformá-la – por meio da educação – num ser autônomo.

Partindo do pressuposto de que a educação só pode ser compreendida em determinado contexto histórico, esboçamos até aqui em algumas linhas superficiais os contextos históricos, partindo da invenção da escrita, o que talvez nos ajude na compreensão sobre as questões dos métodos de alfabetização e a forma em que se apresentam durante um longo período.

É necessário ressaltar que toda proposta pedagógica deve ser sempre orientada por pressupostos teóricos que explicitem as concepções de criança, de educação e de sociedade. Nesse sentido, é conveniente apontar os principais métodos de alfabetização utilizados historicamente para ensinar a ler e escrever.

De acordo com Gilda Rizzo, apud Zacharias (2005: 91):

“os métodos e processos de alfabetização evoluíram apenas superficialmente no que concerne ao ensino da leitura propriamente dita, pois estes continuaram, por todos esses anos, centrados exclusivamente na preocupação do ensino e memorização do código alfabético-fonético da língua”.

Até o início do século XX, a falta de bases científicas sobre a comunicação verbal, o quase

desconhecimento sobre a linguagem, o pensamento e a construção do conhecimento foram em grande parte responsáveis pelo fato de os métodos de ensino da leitura e da escrita abrangerem apenas o ensino do alfabeto, suas combinações e produção de sons, seguindo-se o ensino da gramática como algo pronto e acabado.

A língua é um sistema de signos cujas partes devem ser consideradas em relação ao todo, de maneira simultânea. A palavra não é um simples aglomerado de sons isolados; ela representa uma ideia, através de um enunciado sonoro, original e preciso.

Alfabetização já foi sinônimo de aquisição de uma técnica de codificação e decodificação, numa visão que revela o modelo tradicional de educação e se desenvolve apenas em nível individual, desvinculada de seus usos sociais, ou seja, um processo em que a linguagem escrita é o mero espelho da linguagem oral. A verdadeira importância estaria centrada no processo mecânico de decifração e domínio do código.

A crença na necessidade da existência de pré-requisitos relacionados à discriminação visual, memória auditiva, lateralidade, coordenação motora, ritmo e tantas outras habilidades, que deveriam ser desenvolvidas para que as crianças pudessem aprender a ler e a escrever, também indicam uma visão do processo de alfabetização como codificação e decodificação de formas gráficas.

Essas concepções tradicionais pressupõem “que não se pode permitir à criança que entre em contato com um objeto antes de ter as condições necessárias de ‘maturidade’. A maturidade em questão não pode ser exclusivamente biológica, porque neste caso não haveria povos ágrafos nem adultos analfabetos”, coloca Emilia Ferreiro (apud Zacharias, 2005: 92).

Historicamente, as discussões sobre a alfabetização se organizaram em torno da eficácia dos processos (sintético, analítico, analítico sintético) e dos métodos (silábico, fônico, global).

Posteriormente, com a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da alfabetização, assistiu-se a um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos.

Conhecer essa história tem como objetivo principal permitir que o professor se situe nas discussões metodológicas e compreenda que as mudanças de rumo no pensamento sobre alfabetização alteram os modos de alfabetizar.

No contexto em que se foi construindo o processo de alfabetização, era preciso que as pessoas fossem socializadas nas convenções do sistema de escrita desenvolvido.

No século XVIII, Rousseau já percebera o erro das filosofias da época, que analisavam apenas, na constituição do conhecimento, o papel do sujeito (no

caso do racionalismo) ou do objeto (no caso do empirismo). Em seu tratado sobre a educação, deixa claro que não concorda com nenhum dos dois reducionismos (que consideram o conhecimento em função de um dos elementos da relação sujeito/objeto). Incorporando a proposta de educação para Emílio, antecipa Piaget, quando afirma que o conhecimento deve-se dar na relação entre o sujeito e o objeto e por meio dela. Se retrocedermos no tempo para acompanhar um pouco mais da discussão sobre a construção do conhecimento (o que é fundamental para entender o construtivismo), veremos que as ideias de Rousseau de que o sujeito recebe as impressões do mundo exterior (sensações) e deve trabalhá-las para chegar aos conceitos (que dão forma aos objetos) foram retiradas de Kant.

Este, por sua vez, tentou casar as duas visões díspares do conhecimento: a visão de que a análise lógica das ações e objetos conduz ao aumento do conhecimento e a visão de que a experiência individual de alguém gera novo conhecimento.

Ao considerarmos a interação entre sujeito e objeto uma estrutura bifásica, vemos que esses elementos são inseparáveis quando se trata da construção do conhecimento. Não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa. O sujeito não está simplesmente situado no mundo, mas o meio (o objeto) entra como parte integrante do

próprio sujeito, como matéria e conteúdo cognitivo e histórico.

O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, hoje acontece em todos os lugares. Lê-se em casa, mas se lê também nos bancos das praças, nas ruas, no ônibus, no metrô, na fila, nos aviões. E além de textos nas mãos, o indivíduo recebe outras mensagens escritas: placas, avisos, luminosos, outdoors. Todas as formas de leitura são importantes e devem ser valorizadas. A escola não pode, portanto, desconsiderar as informações que a criança domina e exigir dela o que não tem. Precisa, sobretudo, conhecer o momento do processo de compreensão da língua escrita em que está a criança e resgatar com ela esse objeto de conhecimento, colocando-o à sua disposição para que, por meio de experiências significativas, ela possa interagir com ele e compreender seu significado e uso.

A vida do homem, principalmente nos últimos dois séculos, está marcada por documentos escritos, aos quais a leitura está intimamente associada. Cabe à escola estabelecer relações entre leitura e escrita, e criança e adulto, aprofundando e ampliando o domínio dos níveis de leitura e escrita, bem como orientar a escolha dos materiais de leitura.

A condição primeira para que isso aconteça é que o professor também goste de ler, tenha preparo teórico e metodológico para selecionar textos interessantes, leia para e com seus alunos, seja

paciente para ouvir as leituras que fazem dos textos estudados e/ ou que venham a produzir.

Com a expressão “preparo teórico e metodológico”, estamos nos referindo às questões do ensinar e aprender, no âmbito da escola, como processo específico e intencional de organizar e propor situações para que ocorra determinada aprendizagem. Todo professor precisa ter um bom preparo profissional que garanta, entre outros requisitos, o domínio do saber e do saber-fazer, isto é, da metodologia do processo de ensino-aprendizagem entendido como prática social transformadora e democrática.

Ciente de que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação; o professor vinculará os conteúdos de ensino à realidade, prevendo interações com os alunos, deles entre si e deles com o conhecimento, baseando-se em procedimentos que assegurem uma aprendizagem significativa e prazerosa. A aprendizagem é provocada mediante um problema que toque realmente cada aluno. O professor só pode trabalhar se os alunos e seus desejos estiverem presentes: é o prazer de dar significação às coisas e ao universo que move o ensino-aprendizagem.

Isso mostra a importância de conhecer o nível de desenvolvimento de cada aluno para poder orientar sua aprendizagem, uma vez que a psicogênese é evolucionista ou um ramo do evolucionismo.

Categorias ou estruturas mentais surgem e se desenvolvem durante toda a vida do indivíduo. Cada desenvolvimento corresponde a uma possibilidade de aprendizagem nova, embora apoiada nas já existentes. Essas aprendizagens são o ponto de partida para a conclusão de um ciclo de desenvolvimento ou amadurecimento das estruturas mentais.

No trabalho com os cinco níveis conceptuais, utilizamos a nomenclatura considerada a mais conhecida entre os professores:

Nível 1: pré-silábico

Fase pictórica: A criança registra garatujas, desenhos sem figuração e, mais tarde, desenhos com figuração. Normalmente, a criança que vive num ambiente urbano, com estimulação lingüística e disponibilidade de material gráfico (papel e lápis), começa a rabiscar e experimentar símbolos muito cedo (por volta dos 2 anos). Muitas vezes, ela já usa a linearidade, mostrando uma consciência sobre as características da escrita.

Fase gráfica primitiva: A criança registra símbolos e letras, misturadas com letras e números. Já demonstra linearidade e utiliza o que conhece do meio ambiente para escrever (bolinhas, riscos, pedaços de letras). Nesse momento, há um questionamento sobre os sinais

escritos. Ela pergunta muito ao adulto sobre a representação que vê em sua comunidade.

Fase pré-silábica: Na fase pré silábica propriamente dita, a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.

Nesse momento, a criança apresenta as seguintes concepções:

- Falta de consciência da correspondência entre pensamento e palavra escrita.
- Falta de correspondência entre fonema e grafema. Não há reconhecimento do valor sonoro convencional, isto é, não é observada a relação existente entre o som A e a letra A.
- Impressão de que a ordem das letras não é importante. Podem ser quaisquer letras, em qualquer ordem, pois a escrita não é estável. A mesma letra pode mudar de significado em um lugar diferente, porque ela corresponde ao que o sujeito desejou escrever. Uma criança pode escrever girafa assim: LTUXTOAVEMOXOAT.
- Impressão de que só existe a possibilidade de escrever substantivos, pois eles têm significado. Geralmente a criança não escreve verbos e artigos.

- Ideia de que a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (sempre mais de três ou quatro) e letras diferentes e variadas.

Na fase pré-silábica, a criança acredita que as letras ou sílabas não se repetem na mesma palavra. Pode-se imaginar, então, o que se passa na cabeça da criança pré-silábica quando se inicia o processo de alfabetização pelo A, E, I, O, U (sem significado) e quando se usa e abusa de sílabas dobradas (lalá, lelé, li, fafá, fifi, zazá, etc.).

Quando questionada se a palavra sol pode ser lida, a criança diz que não, porque tem poucas letras. O mesmo ocorre quando se mostra a sequência lálálálá.

Nessa fase, é comum a criança dizer que para escrever elefante ela precisa de muitas letras porque elefante é grande e para escrever formiguinha ela precisa de poucas letras, porque formiga é pequena. Observe a escrita de uma criança pré-silábica:

Nível 2: intermediário I

A fase intermediária I caracteriza-se por um conflito. A criança foi provocada a repensar a certeza do nível pré-silábico e fica sem saída, pois não consegue ainda entender a organização do sistema linguístico. Geralmente há a negação da

escrita, pois o aluno diz que “não sabe escrever”. A postura do alfabetizador, bem como a estimulação linguística presente no meio, irá determinar se a criança dará continuidade à sua busca ou se desanimará.

As características desse nível são:

- Ligação difusa entre pronúncia e escrita. A criança já conhece e usa alguns valores sonoros convencionais, além de alguns trechos da palavra. Ao ser solicitada a escrever elefante, por exemplo, ela escreve EXTATEUXE. Já é capaz de justificar: a palavra começa com E e termina com E.

- Início de uma certa estabilidade exterior das palavras, dependendo da autoridade de alguém que especifica as letras e a sua ordem. A criança sabe, por exemplo, que a palavra Rodrigo tem dois R, mas não sabe onde colocá-los.

Nível 3: silábico

Quando a criança chega ao nível silábico, sente-se confiante porque descobre que pode escrever com lógica. Ela conta os “pedaços sonoros”, isto é, as sílabas, e coloca um símbolo (letra) para cada pedaço. Essa noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional. A criança pode,

por exemplo, escrever fita assim: IA ou LX. Aqui, o aluno acredita que resolveu o problema da escrita, mas a leitura ainda continua problemática, porque os adultos não conseguem ler o que ele escreveu.

As características do nível silábico são:

- Aceitação de palavras com uma ou duas letras, mas ainda com uma certa hesitação. Algumas vezes, depois de escrever a palavra, coloca mais letras só para ficar “mais bonito”. Exemplo: UALXTO ([uva].
- Possibilidade de convivência com a hipótese de quantidade mínima de letras por um bom tempo.
- Utilização de uma letra para cada palavra ao escrever uma frase.
- Falta de definição das categorias linguísticas (artigo, substantivo, verbo etc.).
- Maior precisão na correspondência som/ letra, o que não ocorre necessariamente sempre. É frequente que numa frase algumas palavras sejam registradas com recorte silábico. O essencial da hipótese silábica é a sonorização ou fonetização da escrita, inexistente em fases anteriores.

Nível 4: intermediário II ou silábico-alfabético

Por se tratar de um nível intermediário, é mais uma vez um momento conflitante, pois a criança precisa negar a lógica do nível silábico. Ninguém consegue ler o que ela escreve e, nesse momento, ela se vê sem saída. Isso acontece principalmente quando ela usa só vogais, porque a mesma combinação de letras serve para escrever uma porção de palavras. É justamente isso que pode indicar o caminho para o professor: propor atividades que levem a criança a observar a distância entre sua escrita e a escrita do adulto (respectivamente, por exemplo, ao e sapo).

É o momento em que o valor sonoro torna-se imperioso e a criança começa a acrescentar letras principalmente na primeira sílaba. Exemplos:

No nível silábico-alfabético, a criança está a um passo da escrita alfabética. Ao professor cabe o trabalho de refletir com ela sobre o sistema linguístico a partir da observação da escrita alfabética e da reconstrução do código.

Nível 5: alfabético

Quando a criança reconstrói o sistema linguístico e compreende a sua organização, ela transpõe a porta do mundo e das coisas escritas,

conseguindo ler e expressar graficamente o que pensa ou fala. Ela representa as seguintes características:

- Compreensão da lógica da base alfabética da escrita. Exemplo: a criança sabe que os sons G e A são grafados ga e que T e O são grafados to e que, juntos, significam gato.
- Conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou de grande parte das letras, juntando-as para que formem sílabas e palavras.
- Distinção de letra, sílaba, palavra e frase. Às vezes, contudo, a criança ainda não divide a frase convencionalmente (gramaticalmente), e sim de acordo com o ritmo frasal.

É importante destacar que nesse momento a criança escreve foneticamente (faz a relação entre som e letra), mas não ortograficamente. O desafio agora é caminhar em direção à convencionalidade, em direção à correção ortográfica e gramatical.

A MÚSICA E A APRENDIZAGEM INFANTIL

A criança entra em contato com os sons antes mesmo de seu nascimento, desde o momento da concepção ela já é exposta aos sons intra-uterinos, a voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para ela, daí a certeza de que a música está presente desde antes do nascimento até a hora da morte do ser humano. Os bebês e as crianças

interagem permanentemente com o ambiente sonoro que o envolve e com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras.

A utilização da música na aprendizagem abrange a música como uma linguagem no aprender infantil: aprendizagem, socialização, afetividade, expressão e coordenação motora. Essas categorias são destacadas para procedermos a uma breve interpretação fenomenológica, necessária para a compreensão do educador e para a sua contextualização na pesquisa:

Aprendizagem - A aprendizagem acontece depois de vivências de prazer, atenção, desconcentração, concentração e troca. Ludicidade. Acontece quando vivenciada a brincadeira, o jogo, a cantiga de roda, que permitem que a criança compreenda, participe, sinta-se importante, capaz e feliz.

Socialização - É na socialização que a criança encontra o outro, o mundo do outro, e aprende a conviver, a respeitar, a repartir em um partilhar de afeto, de encontro, de limites. Momento de orientação das vivências, porque estas refletirão por toda a vida.

Afetividade - A afetividade surge das emoções, das sensações, do prazer de estar junto, de contribuir, trocar, dividir. Surge do prazer de estar com o outro e

com o outro construir uma relação de amizade, carinho, desejo de querer o bem, de estar bem, e de juntos percorrer os trilhares de uma vivência cidadã que começa aqui, nessa infância.

Expressão - A expressão como manifestação das ideias, dos sentimentos, aquela que nos dá a voz, a vez, que mostra no traçado do rosto, no movimento do corpo, no balançado das mãos, no sorriso ou no choro, o que o coração sente, a mente pensa, e o corpo deseja.

Coordenação motora - O movimento sugere vida, pulsar, respirar, percorrer caminhos. Caminhos necessários na formação da criança, desde os ossos, músculos, até a mente. Mente que pensa, aprende, socializa em conjunto com o coração, que movimenta em conjunto com o corpo, em um pulsar rítmico, musicalizado, que, mesmo parado, se movimenta, quando descansa, respira no pulsar dos batimentos para que, quando acorde, recomece a brincar outra vez.

A música faz com que a educação seja um processo natural de movimento, envolvimento e desenvolvimento e, não algo maçante e massacrante, imposto à criança. A criança tem, interesse por atividades manuais e corporais. Ela necessita de uma comunicação que faça com que aprenda, sinta e viva, orientando-se, e a vivência da linguagem musical, permite à criança habitar e habilitar sua ludicidade.

“Em todas as culturas as crianças brincam com músicas, jogos e brinquedos musicais que são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a formação da cultura de massa é muito intensa, pois são fontes das vivências e desenvolvimento expressivo musical”. (BRASIL, 1998, p.17).

A música tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor despertando a criatividade, pois a música por si só contribui para o pensamento criativo. Cada criança ao escutar uma melodia, interpreta-a de forma única e pessoal. É uma leitura interna de algo que está vindo de fora. Além da forma de internalização, inversamente, a música fornece, também subsidio para externalizar sentimentos, Sendo assim, a música é uma arte que pode atingir de forma a integrar o ser humano. Percebendo a espontaneidade da criança em cantar e dançar, confirma-se o importante papel que elas exercem no desenvolvimento integral da criança e em seu pensamento criativo.

A música é uma ferramenta que contribui para formação integral do ser humano. Por meio dela a criança entra em contato com o mundo letrado e lúdico.

Ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários

gêneros b musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

A criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem. A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa. Seus relacionamentos sociais serão marcados através deste contato e sua cidadania será trabalhada através dos conceitos que inevitavelmente são passados através das letras das canções.

Apresentar e dar oportunidade à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser crítico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical. A música também pode ser usada na Educação Infantil com crianças de 5 a 6 anos em contribuição para o processo ensino-aprendizagem. Utilizando seus vários níveis de alcance desde a socialização até o gosto musical da criança.

As atividades musicais realizadas na escola não devem visar a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical,

propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções.

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos versus métodos sintéticos; Fonético versus global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas) é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem. Mas reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente

denominou-se “o método utilizado” é limitar demais nossa indagação.

Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta.

“É importante o educador proporcionar momentos onde a criança descubra, analise e compreenda os ritmos do mundo, através da observação e do contado com instrumentos musicais, com a dança, com o folclore, etc. Deve estar atento a valorizar todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, pois a mesma comunica-se principalmente através do corpo”.(ROSA, 1990, p.22),

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa é um exercício que exige do

professor planejamento de suas estratégias pedagógicas e reflexão sobre suas ações. Assim o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve compreender seu aluno como ser único que possui características próprias, sendo que sua prática deve ser entendida como um instrumento que deve propiciar ao aluno o seu desenvolvimento integral, porém se este desenvolvimento não for obtido por todos, o professor deve então refletir sobre sua prática, repensando suas ações. Neste contexto, observa-se que quando as crianças ingressam na escola, ou seja, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, diminui-se o contato mais direto com os alunos, o afeto e também o desenvolvimento de atividades lúdicas.

O professor pode preparar as atividades totalmente lúdicas, pois a atividade lúdica prepara (e é preparada por ela) a alfabetização bem como toda a aprendizagem intelectual ou de relação com o mundo da cultura. O docente pode ampliar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas se possível também de origens diversas, como, de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas de diferentes qualidades: folclore, música popular, música erudita e outros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BECKER, F. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**. J. Piaget e P. Freire. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores**. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Editora do Brasil.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003

CAMARGO, Fátima. **Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional**. Revista Criançado Professor de Educação Infantil, p. 12-14, Brasília, MEC/SEB, 2005.

CORSETTI, Berenice.; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. **Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores**. Ciências e Letras, Porto alegre: n. 31, p. 339-350, jan/jun., 2002.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **“Alfabetização.”** In: Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002, p. 1726.

FANTIN, Mônica. **O Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAGALHÃES, Justino. **Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime** . In: Educação, Sociedade & Cultura. Lisboa, 1996.

MATUI, J. Construtivismo : teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino . São Paulo: Moderna, 1996.

MELLO, S. A. **O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: Contribuições de Vygotski**. In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. RJ: Francisco Alves, 1982.

ROSA, L. S. S. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música. Porto alegre:** Kuarup, 1988.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. **Movimentos de Alfabetização : um mundo de leitores.** In: Coleção Memória da Pedagogia, n.5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, pp. 8597

O DESENHO INFANTIL E A EDUCAÇÃO

Rosana da Silva Augusto

“É preciso olhar a vida com os olhos de criança.”

Henri Matisse

Felizmente, ainda hoje, pintando, desenhando garatujas, brincando de pega-pega e esconde-esconde, a criança cria o seu espaço de faz de conta, onde materializa os seus desejos compartilhando da vida animal, mudando de tamanho, libertando-se da gravidade e tornando-se até invisível. Isto nos reporta à belíssima composição de Toquinho e Vinicius de Moraes, Aquarela, que diz:

(...) Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo. E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (...) e se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva. Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel. Num instante imagino uma linda gaivota voar no céu (...)

Os tempos mudaram, estamos no século XXI, mas continuamos observando, a partir das produções artísticas das crianças, as mesmas construções do imaginário.

A RELAÇÃO DENTRE DESENHOS E PSICOLOGIA

Percebemos, durante as pesquisas realizadas na leitura para o desenvolvimento deste estudo, que

praticamente todos os trabalhos sobre os desenhos infantis efetuados até hoje, relaciona-se com a ótica psicológica. Assim, consideramos viável expor as principais tendências.

Segundo Mèredieu (1997), utilizados para avaliar o Coeficiente de Inteligência, o desenho manifestou-se como a expressão da personalidade como um todo. O desenho se torna objeto de uma interpretação, onde o que importa não é o seu grafismo, mas o que ele designa, ou seja, o sentido a que remete.

Existem diversos aspectos a serem considerados, por meio dos quais podemos verificar o valor expressivo e traduzir, de maneira específica, o estado emocional da criança, como por exemplo, estudando a maneira como ela utiliza linhas e formas e o modo de distribuição do espaço, assim como a escolha da cor.

O estudo do grafismo propriamente dito assemelha-se à grafologia, uma vez que a mão traduz apenas certo grau de tensão nervosa. Não podemos dizer que linhas e curvas e sinuosas representam crianças sensíveis e temerosas, ângulos retos, linhas firmes- crianças realistas, conforme aponta Mèredieu (1997).

Este tipo de descrição nos ensina mais que o estudo do comportamento da criança que desenha,

uma vez que seus movimentos de cólera, de oposição e outros, importam tanto quanto o próprio grafismo.

Esses dados deveriam ser relacionados com a totalidade de conduta fora da qual não podem ser considerados como significantes.

O espaço gráfico e sua utilização parecem refletir muito diretamente a maneira como a criança integra em si mesmo as noções de espaço e de duração. A escolha do formato e a amplitude da superfície recoberta testemunham o maior ou menor domínio da criança, suas inibições e distúrbios.

A repetição sistemática de um mesmo motivo sobre toda a folha de papel traduz um temperamento obsessivo e compulsivo; a criança tímida e introvertida desenha-se minúscula no centro da página, enquanto a instável preenche toda a superfície com traços nervosos.

Temos ainda as cores, que possuem uma dimensão existencial. Ela apresenta-se com uma fisionomia motriz, são recobertas por uma significação vital. O vermelho e o amarelo aparecem como cores “adutoras” que favorecem a extroversão e todos os movimentos voltados para o mundo, o azul e o verde como cores “abductoras”, privilegiando a introversão.

Para Mèredieu (1997, p.65):

Existe um comportamento próprio de cada cor, que atrai o olhar de uma

maneira particular, certas pulsões, certos desejos, também já efetivamente coloridas de maneira específica, procuram para se exprimir os gestos, que correspondem a estas cores: antes de ser vista, a cor anuncia-se então pela experiência de certa atitude do corpo que só convém a ela e a determina com precisão.

Observamos que a partir da sua própria “obra”, a criança descobre uma coisa importante, ou seja, que existem muitas linguagens, e que sentimentos e ideais também podem ser expressos e comunicados por meio de cores. É possível que as crianças expressem intenções psicológicas em suas escolhas das cores.

O uso da cor pode ser uma experiência empolgante, a criança pode sentir prazer quando usa a cor pela cor. Por isso, ao criticarmos a criança pelo uso de certa cor ou se assinalarmos qual é a mais adequada para este ou aquele objeto ou figura estaremos interferindo na sua liberdade de expressão.

Alguns estudos sinalizam que existem diferentes aspectos a serem considerados. Podemos estudar sucessivamente a maneira como a criança utiliza linhas e formas; o modo como distribui o desenho no espaço e a escolha da cor são características que têm valor expressivo e traduzem de maneira específica o estado emocional da criança.

Alguns estudos sobre o uso da cor estabelecem que a ausência dela, por exemplo, seria considerado

como a marca de um “vazio afetivo”. Por outro lado, se integrada harmoniosamente ao desenho revelaria um bom equilíbrio. A utilização abusiva do vermelho mostraria a agressividade, a ausência de qualquer controle emocional. Para Mèredieu (1997, p.64) “as diferentes cores possuem por certo uma dimensão existencial”.

Não podemos, porém, de modo algum, nos satisfazermos com uma simbologia tão sumária. A escolha de tal ou tal cor resulta da interferência de múltiplas influências das crianças entre si, do adulto, da cultura e dos diversos parâmetros sociológicos, o que prejudica o estabelecimento de qualquer grade de equivalência sistemática.

É preciso considerar que, assim como Freud faz observações quanto à impossibilidade de se constituir uma chave universal dos sonhos, já que o deciframento do sonho era uma simbologia que mergulha suas raízes na própria vida do sonhador, também não devemos utilizar uma chave semelhante para interpretar o desenho.

Cabe ao professor proporcionar à criança ampla oportunidade de descobrir suas próprias relações com a cor, pois só pela contínua experimentação é que ela estabelece afinidade entre seu próprio envolvimento emocional com a cor e o uso desta sobre o papel

FASES DA GARATUJA

Moreira (1999) analisa que, para melhor conhecermos a criança é preciso aprender a vê-la enquanto brinca. Precisamos estar atentos à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história: “porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto e a fala” (MOREIRA, 1999, p20).

Toda criança passa por estágios distintos em seu desenho. A fase da garatuja é a fase dos rabiscos, quando a criança explora livremente o espaço do papel, rabisca por prazer, pela alegria que sente no próprio movimento dos braços.

No início, seus rabiscos são descontrolados, mas quando descobre que os riscos são feitos por ela própria, começa a concentrar-se na atividade e passa a controlar os rabiscos que faz: “É ainda garatuja, mas começa a ganhar nomes e a se diferenciar no espaço do papel” (MOREIRA, 1999, p. 32)

O rabisco, aos poucos, tende a desaparecer da produção infantil. Quando o rabisco (garatuja) persiste, é a título de detalhe, ou consequência de uma regressão causada pelo cansaço espontâneo ou distúrbio psíquico. Portanto, o rabisco só pode subsistir a título de anomalia ou integrado a figuração, se o valor gestual da garatuja for ignorado ou rejeitado.

Falando sobre a garatuja, Moreira (1999, p. 44) diz: “acredito que o desenho como expressão do

pensamento tende a conquistar novas formas com o crescimento da criança”. Para a autora, pretender que a criança permaneça na garatuja para preservar a espontaneidade do seu gesto é impedi-la de crescer. A criança é extremamente fiel as necessidades de seu sistema nervoso e às necessidades existenciais, o que confere um tom de veracidade a todos os seus gestos. “(...) a criança zangada rabisca com energia, a angustiada barra com traços negros o desenho que acabou de fazer...” (MÈREDIEU, 1997, p.18).

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e inteligível. Atrás desta aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação.

O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não existe uma técnica pedagógica da expressão criativa. A criança tem uma necessidade natural de expressar o que pensa, o que sente, para si mesma e para os outros. Não é preciso criar uma estratégia para conduzi-lo a isso.

O que importa é que a criança possa exteriorizar aquilo que deseja expressar no momento em que sente necessidade, e também favorecer essa atividade através da criação de situações motivadoras. Trata-se, assim, de uma pedagogia essencialmente aberta e não dirigida, da qual dependerá a possibilidade de a criança expressar-se normalmente, e de nunca perder o gosto, o desejo profundo e os meios de fazê-lo.

Está claro que as condições para as experiências devem ser criadas e os meios necessários devem ser reunidas pelo professor. A classe, a escola, o meio dentro do qual elas existem serão tanto mais ricos, quanto mais os educadores souberem enriquecê-los.

Sabemos que a nossa apreensão e apreciação das artes plásticas obedecem de modo mais ou menos passivo a módulos culturais, mas sabemos também que se a criança não é propriamente um artista, nem por isso ela deixa de ser, por natureza, um ser criador de uma extraordinária riqueza.

Porcher (1982) ressalta que, igualmente, a confiança e a liberdade condicionam todo o seu desenvolvimento e amadurecimento psíquicos, pois a criança sente que elas pertencem às suas necessidades fundamentais e são indispensáveis à expressão através do desenho e da pintura em particular. As crianças, desde muito pequenas, agarram-se à linguagem plástica tão logo a tiverem descoberto, pois ela representa uma ação que lhes permite comunicar aquilo que num determinado momento elas têm necessidade ou desejo de expressar.

O fato de que essa ação deixa um vestígio é importante, pois ele permite que a comunicação se torne redundante, e permitirá também um dia graças a possibilidade de tomar distância, uma reflexão que, se for bem alimentada, poderá ter efeitos muito

enriquecedores e diversificados (de ordem psicológica, artística, etc.)

Devemos, portanto, multiplicar as ocasiões para as crianças se expressarem através da linguagem plástica. É preciso que a criança seja valorizada.

Por outro lado, como ela expressará primeiramente a vontade de descrever a si mesma e a sua família, seus colegas, sua professora, vinculado intimamente os sentimentos, receio à sua descrição, convém lembrar que são justamente as pessoas e os objetivos com os quais ela está em contato permanente e que lhe proporcionam a possibilidade de uma observação vivenciada que se tornarão os elementos estruturais da sua expressão. Devemos tomar cuidado para não exigir da criança nada que ela não seja capaz de expressar.

Na visão de Porcher (1982, p.110):

Dos 4 aos 6 anos, período do egocentrismo em que o “eu” se torna o centro do mundo, o círculo é mais trabalhado, a criança parte à conquista do quadrado. O grafismo é marcado por uma inédita tendência para o realismo. Também aqui a interpretação é abundante e rica e frequentemente dissociada do desenho.

As condições para seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas.

Referências bibliográficas

ARFOUILLOX, J.C. A entrevista com a criança: a abordagem da criança do diálogo, do brincar e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. 14. ed São Paulo: Cultrix, 1995.

BÉDARD, N. Como interpretar os desenhos das crianças. São Paulo: Ísis, 2003.

BRAGHIROLI, E. de. M. Psicologia Geral. 14. ed. Petrópolis : Vozes, 1997.

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

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 2. ed. São Paulo : Scipione, 1994.

GREIG, P. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. São Paulo: Artmed, 2004

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MÉREDIEU, F. de. O desenho infantil. Trad. de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 8. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

PARRAMON, J. M. Fundamentos do desenho artístico. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PORCHER, L. Educação artística: luxo ou necessidade? Trad. de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

SANS, P de T. C. Pedagogia do desenho infantil. 2. ed. São Paulo : Átomo, 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO

Roseli Aparecida Franco Esteves

As relações familiares

Ambiente familiar é propício ao desenvolvimento infantil, pois nela encontrarmos fontes de energia, afeto e alegria.

A família é o primeiro grande núcleo social de inserção do indivíduo.

Através da convivência familiar, a criança irá constituir seus modelos, pois através da família ela irá individualizar os acontecimentos sociais à sua própria maneira.

O ambiente familiar proporciona as crianças as trocas efetivas e estas proporcionam desenvolvimento físico, desenvolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo. Inicialmente a criança estabelece o vínculo

afetivo com a figura materna, depois com a figura paterna, e são esses vínculos que possibilitam a criança a relação com o mundo e com as coisas com objetos desse mundo bem como pleno conhecimento.

A presença do adulto dá a criança condições de segurança física e emocional que a levam a explorar mais o ambiente e, portanto, a aprender. A interação

humana também envolve afetividade identificação e emoção como elementos básicos para o desenvolvimento como podemos confirmar na seguinte citação. “A identificação é o laço emocional mais básico que se estabelece, então, entre a criança e seus pais a criança toma o outro como modelo desejando ser igual e substituí-lo em tudo “. (Andrade, 1998, p. 59)

Segundo Vygotsky é através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói suas funções mentais superiores, ou seja, alcança o pleno desenvolvimento “... As funções psicológicas especificamente humana se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social...” (Vygotsky, 199, p.14)

Em suma, as relações entre adultos e criança estimulam o desenvolvimento infantil e contribuem para que as crianças construam sua própria identidade bem como suas concepções de mundo, O afeto é o combustível essencial para o aprendizado.

A interação com os pais

“... As crianças requerem dos pais algo além do amor, requerem algo que continue vivo mesmo quando os filhos são odiados, ou fazem por sê-lo...” (Bee, 1996, p.64) As relações afetivas entre pais e filhos são extremamente importantes ao desenvolvimento infantil, pois as trocas afetivas contribuem para que o indivíduo construa sua própria identidade.

São as pequenas coisas que fazem a base das grandes. Se não educamos nossas crianças para as pequenas coisas não educamos para as essências. As pequenas gentilezas não são na realidade apenas gentilezas são indícios do respeito pelo outro, da percepção de sua existência. (Friedmann,2000. p.5)

Analisando a citação acima, percebemos que são, nas pequenas coisas, gestos e atividades que descobrimos quem as pessoas realmente são. A primeira educação cabe à família proporcionar aos seus filhos e está educação não deve apenas basear-se somente nos aspectos biológicos do corpo como a alimentação e os cuidados com a saúde, mais sim priorizar as trocas afetivas, e amorosas. É muito importante para a criança sentir que é amada e que é importante e especial para alguém. Esses laços afetivos entre pais e filhos marcam para sempre a vida dos indivíduos e servem como alicerce para a sua própria construção, evolução e transformação.

Em casa, a criança experimenta o primeiro contato social de sua vida. Convivendo com sua família e os entes queridos. É no contato com seus familiares que as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que os cerca, ou seja em aprender algo mais.

Os pais também são os grandes responsáveis pelo desenvolvimento e a formação da moral na criança. Podemos perceber tal desenvolvimento quando os pais tornam-se presentes e mostram aos

seus filhos que limite é uma atitude é uma atitude de carinho e afeto, e que estas atitudes têm a função de ajudar as crianças a viverem bem em um grupo social e também lhe garantem segurança física e emocional.

Em suma a convivência das crianças com os pais deve ser repleta de sentimentos, afetos e amor, esses momentos devem proporcionar as crianças, o crescimento, a reflexão que tornem cidadão coerentes e justos.

2.3 O papel da família

É na família que se dão as primeiras interações sociais e portanto a família é muito importante no desenvolvimento da criança, e é no leito familiar que as crianças experimentam as primeiras relações afetivas “... A família é o primeiro núcleo social que abriga o homem...” (Andrade, 1998, p.23)

Na afirmação acima, podemos realmente constatar que a família é o primeiro contato social da criança, ou seja, é a família que promoverá condições para que a criança construa seus próprios modelos de apreender e de aprender.

Um outro aspecto importante na relação familiar é a troca afetiva que também promovem o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Cap.VII, 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, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Baseado no artigo acima da Constituição da República Federativa do Brasil fica claro o papel da família em relação aos direitos da criança.

O papel da família, é assegurar em primeiro lugar aos filhos o direito à vida, e que esta seja digna, e de respeito. Um outro direito da criança é o direito à saúde, ao qual, os pais devem sempre assegurar que as crianças estejam saudáveis, com suas vacinas em dia, enfim que gozem de plena saúde. O direito à alimentação também é assegurado às crianças, a família deve propiciar uma alimentação saudável, adequada à idade da criança e balanceada.

Já o direito à educação é dever da família matricular a criança, na idade adequada, em uma instituição de ensino, na qual é assegurado a criança, o direito a uma instrução formal de qualidade. É importante lembrar que o Estado também tem o dever de assegurar a criança o acesso à educação como podemos conferir no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 54 – Cap.IV

É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente:

Roseli Aparecida Franco Esteves

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Analisando a citação acima verificamos que o Estado também tem deveres e responsabilidades com a criança, assim como os pais. É papel dos pais zelar pela frequência do aluno à escola e é papel da escola, democratizar o acesso do aluno a mesma a zelar pela sua permanência.

Um outro papel importante da família é dar a criança afeto. Quando a criança se sente amada, respeitada, querida e desejada por seus familiares,

elas tornam-se crianças mais seguras de si mesmas, com autoestima elevada e todos esses fatores a ajudam em seu desenvolvimento cognitivo, com podemos ver na citação de Helen Bee:

Crianças de famílias carinhosas e amorosas tem um apego mais seguro nos dois primeiros anos de vida, autoestima mais elevada, são mais empáticas, mais altruístas, mais responsivas quando os outros se machucam ou sofrem, e tem QIs mais altos na pré-escola e na escola primária (Bee. 1996.p.373)

Enfim, a família além de zelar pelo cumprimento dos direitos e deveres á criança assegurados pela Constituição Federal e pelo ECA, também deve proporcionar a criança um ambiente familiar prazeroso, de respeito, amor, carinho e compreensão para que essa criança torne-se um cidadão conhecedor de seus deveres, um cidadão conhecedor de seus direitos e deveres, um cidadão justo, digno que salva de suas responsabilidades e saiba respeitar e mar o seu próximo.

A CRIANÇA E A ESCOLA

As relações escolares:

O objetivo primordial da escola é a integração da criança na sociedade, facilitando assim o seu acesso ao mundo dos adultos.

A entrada na escola, para a criança é a primeira grande separação de seus pais, e daquilo que ela estava habituada até agora. A escola é o primeiro local

aonde a criança a estabelecer novas relações sociais com pessoas com as quais não tinha contato, e, também é o local aonde está desenvolver-se intelectualmente, através de atividades sistemáticas e educativas.

As crianças que frequentam escolas, tem mais facilidade para o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Podemos comprovar na citação abaixo:

As crianças que não frequentam a escola, além de não aprender muitos conceitos e estratégias complexas, também tem mais dificuldades para generalizar para um outro ambiente um conceito ou princípio aprendido. Portanto, frequentar a escola ajuda as crianças a aprender e pensar exatamente o que se pretende (Bee. 1996.p.402)

O ambiente escolar também deve ser agradável e estimulador para que a criança se sinta bem.

A escola deve também ser um local de acesso aos pais, onde, eles possam dialogar com a direção e professores, ou seja, que estes também sejam tão importantes na escola quanto as crianças. Quando há integração família-escola, tudo funciona melhor, pois juntos decidem, dialogam e procuram o melhor para o pleno desenvolvimento infantil. Podemos confirmar isso através da citação abaixo:

O clima escolar mais positivo ocorre quando a direção exerce uma liderança clara e forte, quando há objetivos amplamente compartilhados, dedicação

a um ensino efetivo e assistência concreta para este ensino. Nessas escolas os alunos e pais são respeitados, e normalmente existe uma grande participação dos pais nas atividades escolares (Bee. 1996.p.406)

Concluindo a escola é de extrema importância para que a criança continue seu processo de desenvolvimento, portanto a escola deve ser agradável e estimuladora, e os profissionais que nela estão inseridos, como professores, direção etc., devem sempre procurar fazer o melhor.

Relação professor-aluno:

O relacionamento entre professor e aluno é extremamente importante ao desenvolvimento infantil, pois, o professor, na sala de aula é o influenciador imediato do aluno e por isso é importante que o professor esteja realmente inteirado com seus alunos.

A interação é indissociável da vida do homem, pois desde que nasce, participa nas relações (criança/adulto, criança/criança, adulto/adulto), formando vínculos afetivos e sociais, sujeito às condições, principalmente dos valores culturais de cada contexto, construindo e renovando a realidade da sua existência.

A criança inicia seu relacionamento interpessoal na família e na escola e estes ambientes são fundamentais ao seu desenvolvimento.

A criança transfere seu apego ao professor, e isto influencia seu desenvolvimento cognitivo, da

coordenação, da linguagem, da memória, entre outros, além dos vínculos são determinantes para que a relação professor-aluno seja de qualidade.

Através das experiências interativas, em que a criança recebe e seleciona sentimentos, expressa comportamentos, assume, mantém e atribui valores e papéis sociais, conhece, desmistifica e elabora conhecimentos é que a ajudam na formação da sua autoimagem e a do mundo.

Na escola, a criança, simultaneamente com os demais relacionamentos amplia as referências para o seu desenvolvimento emocional, intelectual e social.

Segundo Júlio Gropa Aquino, o professor é quem interage intensamente com a criança, visto que a dupla (professor-aluno) representa a essência do processo ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno deve ser uma relação de respeito, amizade, compreensão e cooperação, na qual ambos são estritamente importantes um ao outro. É importante que tanto os professores quanto os alunos sejam conscientes que ambos ainda tem muito que aprender e que o construção do conhecimento é algo em constante evolução e que o conhecimento é algo inacabado, que é modificado e ampliado no dia-a-dia, ou seja, é importante sabermos que sempre temos algo de aprender, e que assim como nós educamos também

estamos neste processo de construção do conhecimento.

Paulo Freire define o que é ensinar “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção...” (Freire, 1999, p.25) Analisando as palavras de Paulo Freire percebemos que o educando é tão importante na construção do conhecimento quanto o educador propriamente dito Freire afirma ainda “...Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender...” (Freire, 1999, p.25)

Integração Social:

“...Ninguém pode estar no mundo com o mundo e com os outros de forma neutra...” (Freire, 1999, p.86)

Todos os seres humanos são importantes na interação social, cada um do seu jeito, e a sua maneira, mas todos com um pouco a contribuir ao próximo.

Viver em sociedade é aceitar que todos que nela estão inseridos fazem parte da mesma e são igualmente importantes. Vivemos num mundo onde o contexto socioeconômico e político transformam a sociedade, e em consequentes as pessoas que nela estão inseridas.

Cada grupo social tem suas características específicas, pois trazem consigo suas crenças, costumes e religiões, e estas devem ser respeitadas.

É na escola que vemos a primeira grande inserção social da criança na sociedade, e é lá que se dão as primeiras relações sociais, portanto a pluralidade cultural, onde todos que nela estão inseridos sejam respeitados e valorizados.

Para que realmente ocorra uma interação na escola, é importante que os professores conheçam e valorizem a cultura e os valores sociais dos educandos, e que os professores conheçam e valorizem a cultura e os valores sociais dos educandos, e que este contexto seja levado para a sala de aula, pois, só assim teremos uma verdadeira interação social na sala de aula e por conseguinte na escola

É importante também que a escola seja um espaço democrático, que conheça e realmente valorize a comunidade à qual está inserido. Tão importante quanto respeitar e valorizar os alunos, é respeitar, valorizar e conhecer a comunidade em geral. Quando a comunidade sente-se parte integrante da escola, e realmente importante, tudo funciona melhor, a comunidade ajuda em melhorias na escola, os alunos sentem que estão sendo respeitados e que todos valorizam quem ele é e sua família também. A interação social é o melhor e mais democrático caminho para igualdade e para se fazer valer o direito de cidadão.

Quando há união, é mais fácil construir bases sólidas e duradouras pois todos consideram-se iguais e importantes.

Dinâmica de grupo

Definitivamente, o maior problema enfrentando por professores e alunos é grande diferença sociocultural e como mais educadores abrangem temas que literalmente estão longe da realidade do aluno, o aluno, por sua vez, acaba se chocando com a fantasia e a realidade.

O homem em sua natureza carrega consigo um sentimento de inter-relacionamento de necessidade de intenção, que está vinculada diretamente ao campo psicológico e a noção de grupo está ligado ao objetivo.

Na sala de aula, o professor encontra alunos bem diferenciados com características familiares próprias, classes e grupos diferenciados.

Sendo assim, é importante que o professor tenha uma dinâmica que integre todos os educandos num contexto socioeconômico e político. Mas é claro que isso só será possível se esse educador manter um diálogo engajador com seus alunos, num esforço e respeito comuns, procurando atingir uma compreensão mais crítica da realidade social. Cada qual, professor e aluno necessitam de um envolvimento comum, sem esquecer o papel insubstituível do professor ao assumir o trabalho pedagógico de forma intencional, sistemática e planejada.

Cabe ao professor, também provocar questões, reflexões e delinear carinhos, a fim de que o aluno

possa trazer em forma de discussões, análise, debates e até seminários sua cultura sua verdadeira realidade socioeconômica Paulo Freire coloca

“... o bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento...” (Freire, 1999. P.47)

O importante é que o aluno entenda o que o professor realmente quer ensinar. Neste caso o professor é o mero mediador entre o educando e o conhecimento.

Em suma, para que o educando realmente sintasse interessado pelas aulas ministradas pelos professores, estas devem ser mais dinâmicas, o grupo sala deve ser reconhecido. Quando há um bom relacionamento entre grupo sala e professor, é mais fácil, reconhecer a reciprocidade, respeito, criticidade e autônoma por ambos os participantes do processo educativo. “... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender...” (Freire, 1999, p. 25)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.S.de. **O prazer da autoria**. São Paulo: Memnon, 2002.

_____ Psicopedagogia clínica – Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Polu Editorial, 1998

BEE, **A criança em desenvolvimento**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 BOSSA, N.A. **A psicopedagogia no Brasil** – Contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ **Dificuldades de aprendizagem** – O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUBERES, M.T.G. **Entre as fraldas e as letras** – Contribuições à educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer** – Uma proposta curricular de educação infantil. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECA, Estatuto da criança e do adolescente, 1998. Federal, Constituição.

FELDMAN, C, MIRANDA, M.L. de **Construindo a relação de ajuda** 12ª ed. Belo Horizonte Crescer, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**- saberes necessários à prática educativa 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, A Relação professor-aluno. Revista Professor, p.14, outubro, novembro e dezembro de 2000.

GALVÃO, I Henri Wallon – **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Z.de, Davis, **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994. OLIVEIRA, G.de C. **Psicomotricidade** – educação e reeducação num enfoque psicopedagógico 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e a realidade escolar**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. TAILLE, Y. de L, Oliveira, M.C. de, Dantas, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão: Piaget Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO JOGO SIMBÓLICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sandra Regina Reis

Introdução

O presente tema “A Importância do Jogo Simbólico no Desenvolvimento Infantil” vem de encontro a uma questão-problema detectada na escola onde trabalho e tem por objetivo investigar as contribuições da brincadeira simbólica no desenvolvimento da criança.

Desde 2001 atuo numa escola municipal de educação infantil de São Bernardo do Campo com alunos de quatro a seis anos e, através de conversas informais com os educadores, percebi que um dos grandes desafios dos profissionais dessa unidade escolar é lidar com a brincadeira, isto é, entender o que é o brincar nesta faixa etária. Desafio este que pode ser mais claramente conotado face à perguntas como: Brincar por brincar ou brincar para aprender? Quais as reais contribuições da brincadeira simbólica no processo de desenvolvimento dos alunos?

Considerando-se o fato de ser esta a única escola de educação infantil do bairro, a demanda de vagas é bem menor que o número de alunos. Sendo

assim, listas de espera para todas as faixas etárias formam-se todos os anos. E, mesmo atendendo prioritariamente aos que irão completar seis anos, a média de alunos que nunca freqüentaram a escola nestas turmas é de 50%.

Haja vista as peculiaridades descritas, os professores em alguns momentos acabam escolarizando essas crianças para atender aos objetivos relacionados às áreas de conhecimento, principalmente no segmento da leitura e escrita, visando, de certa forma, o preparo para o ensino fundamental.

“Recuperar o tempo perdido”, não é uma expressão consciente quando relacionada ao desenvolvimento e aprendizagem humana, mas vem a representar claramente algumas angústias do educador em relação a falta de contato destes alunos com o mundo letrado. E aí? Onde fica a brincadeira em meio a tudo isso?

A brincadeira, por sua vez, acaba sendo esquecida... Desconsideramos que essa criança quer e precisa brincar. Também não percebemos que as brincadeiras demonstram como a criança enxerga o mundo. Dessa forma, a infância passa a ser nada mais que um momento de passagem que precisa ser apressado para dar espaço a conhecimentos formalizados.

Portanto, para a concretização de um trabalho neste âmbito foi necessário uma pesquisa teórica de diversos autores, entre eles, Piaget, Vygotsky e Wallon, com o intuito de investigar de que maneira o jogo simbólico auxilia no desenvolvimento da criança e como pode ser priorizado de forma adequada às situações de aprendizagem. Além do mais, esta pesquisa também teve como suporte o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o estudo de alguns autores contemporâneos como Gisela Wajskop e Adriana Friedmann que discutem a importância da brincadeira para a criança nos dias de hoje.

Visando o desenvolvimento do tema, para que esta pesquisa possa trazer alguns novos caminhos em relação a questão-problema detectada na instituição educativa pesquisada, foi fundamental a leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico Escolar, realização de entrevistas com os professores, tematização de práticas, observação de aulas e leitura de seus registros para compreender a visão dos mesmos em suas práticas pedagógicas.

Fundamentação Teórica

A História da Brincadeira

Desde as épocas mais antigas se tem notícia de que o homem brinca.

Estudos de impressões arqueológicas apontam que, na antiguidade, os jogos já existiam e que os

povos mais primitivos faziam uso de brinquedos, até mesmo na educação, preocupando-se com o desenvolvimento sensorial. Nesta época, o brincar era uma atividade característica tanto das crianças, quanto dos adultos, representando para ambos, importante segmento de vida.

A importância do brincar foi relatada primeiramente por Platão (Atenas, 427a.C.-327a.C.) que defendeu uma educação onde predominavam os jogos educativos praticados em comum pelas crianças de ambos os sexos até os seis anos.

Na educação greco-romana, a brincadeira era vista como uma recreação necessária para o relaxamento em atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar, porém já se falavam em brinquedos e brincadeiras considerados como instrumentos em miniatura.

Entretanto, foi a partir dos trabalhos de João Amos Comenius (1592-1676), Johan Henrich Pestalozzi (1746-1827) e de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) que a infância passou a ser reconhecida e começou-se a criar métodos para a educação infantil.

Comenius provocou a reforma do ensino que se tornou conhecida como Realismo em Pedagogia, criou uma escola maternal para as crianças na fase da infância onde recomendava experiências com os brinquedos para exercitar os sentidos externos.

Já para Rousseau, a educação se baseava numa atividade e a aprendizagem era adquirida através da experiência. A criança era como uma folha de papel em branco que, se estiver atenta aos fenômenos da natureza, desenvolverá a curiosidade e pesquisará os fatos. Por isso, ele defendia o contato da criança com a natureza.

Em seguida, surge Friedrich Froebel (1782-1852) e, depois, Maria Montessori (1870-1909). Froebel, com sua visão humanitária, foi o fundador do primeiro jardim de infância onde, como o próprio nome diz, pretendia-se cultivar as almas das crianças. Montessori criou a casa das crianças, onde o lúdico constituía uma força propulsora no desenvolvimento da personalidade, influenciando a saúde mental e física do ser humano.

Assim, surgem outros autores sempre com uma proposta pedagógica onde o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento da criança. Porém, dentre esses autores, os que mais deram suas contribuições sobre o desenvolvimento infantil foram Jean Piaget (1896-1980), Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Estudá-los se faz necessário para um maior conhecimento da importância do brincar na educação infantil como também uma maior compreensão da realidade cotidiana da criança.

Piaget, biólogo e epistemólogo suíço, construiu seu trabalho ao longo de 50 anos de pesquisa. Seu

interesse central foi pesquisar sobre o desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos. Em sua teoria, ele não somente descreveu o processo de desenvolvimento da inteligência como também comprovou suas teses.

Segundo Piaget, o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos, este é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Sendo assim, a construção da inteligência se dá em sucessivas etapas com complexidades crescentes. Por isso, ele dividiu o desenvolvimento infantil em quatro fases ou períodos: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11 anos), operações abstratas (dos 11 anos em diante).

É importante que o professor conheça os períodos de desenvolvimento da inteligência do seu aluno para que compreenda seu processo de aprendizagem e propicie situações prazerosas e desafiadoras de acordo com o nível da criança. “Através da brincadeira, o professor pode observar e ter uma visão dos processos de desenvolvimento da criança em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 28),

A situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é de tal modo agradável que a criança a considera como uma brincadeira e não como uma aprendizagem formal. E um dos meios de se conseguir isso é através dos jogos onde a criança aprende através de seus sentidos, movimentos e ações.

Como Piaget considerava essencial a estimulação ambiental para o desenvolvimento da criança, ele também descreveu, classificou e explicou a brincadeira nas diferentes fases do desenvolvimento e distinguiu três tipos de jogos: exercício sensório-motor, simbólicos e jogos de regras.

Os primeiros constituem a forma inicial de jogo do ser humano; assim, a origem do jogo está no bebê. Caracterizado pelos primeiros gestos e ações que se repetem por prazer funcional, nesta perspectiva o ato de jogar é uma atividade natural no ser humano. Inicialmente a atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Embora estes jogos comecem na fase maternal e durem predominantemente até os 2 anos, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta. Por exemplo, andar de bicicleta, moto ou carro.

Em seguida, entre os 2 e 6 anos, aparece o jogo simbólico. A função deste tipo de atividade lúdica consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente para assimilar a realidade e se auto-expressar. O jogo do faz-de-conta possibilita a criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.

Entre os 7 e 11 anos, o simbolismo decai e começam a aparecer com mais frequência desenhos, trabalhos manuais, construções com materiais didáticos, representações teatrais, etc. Os jogos de regras são classificados em jogos sensório-motor, como por exemplo, o futebol, e jogos intelectuais como o xadrez. O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social.

É importante ressaltar que, no processo de desenvolvimento da criança, a estrutura do jogo que atende a esta pesquisa mais diretamente e respalda teoricamente este trabalho é o simbolismo, que

consiste numa representação de um elemento ausente em uma representação fictícia.

Ao discutir o jogo simbólico sob o ponto de vista piagetiano, Rabioglio (1995, p.45) coloca que “se no jogo de exercício havia apenas a ação, enquanto esquema sensório-motor, o símbolo pressupõe um significante diferenciado do significado”. Mais uma breve comparação proposta na referida leitura.

De acordo com esta concepção teórica, a criança vale-se do brinquedo para adaptar-se a um mundo fictício e social que não compreende; dessa forma ela pode reintegrar fatos, passando a representá-los em situações diferentes e, assim, satisfazer seus desejos, equilibrando-se afetiva e cognitivamente.

Nesse sentido, Vygotsky concorda com Piaget que, inicialmente o brincar é prático, depois avança para as brincadeiras de faz-de-conta, jogos com regras explícitas e, finalmente, jogos reflexivos.

Vygotsky, estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem. Construiu seu trabalho tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

Ele acreditava que o grande aliado da linguagem é a brincadeira, não podendo ser definida apenas como algo que dá prazer à criança mas sim, como algo que preenche as necessidades da mesma, sendo o motivo de sua ação. O jogo opera uma separação entre a realidade e a percepção da realidade, fazendo com que a imaginação entre em cena e leve a criança a agir, no mundo em que vive.

Ao discutir o papel da brincadeira, Vygotsky demonstra, de forma extremamente original, como as interações sociais estabelecidas nessas circunstâncias caminham para o desenvolvimento do indivíduo. Para ele, o jogo simbólico reforça a interação entre as crianças facilitando a socialização e o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a concepção de Vygotsky, o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Na brincadeira, a criança projeta-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que se encontram muito além de suas possibilidades afetivas e que deverão ser, posteriormente, incorporadas à sua forma de agir e pensar.

É importante frisar que Piaget e Vygotsky concordam em alguns pontos, porém, discordam em outros.

A primeira diferença entre eles está relacionada com a transformação do real de acordo com as necessidades da criança. Para Piaget, a imaginação da criança não é nada mais do que uma atividade deformante da realidade. Entretanto, para Vygotsky, a criança cria a partir do que conhece, das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências.

Outra divergência é quanto ao papel do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. Para Piaget, no jogo prepondera-se a assimilação, isto é, a criança assimila no jogo o que percebe da realidade às estruturas que já construiu, portanto, o jogo não é determinante nas modificações das estruturas. Já para Vygotsky, o jogo proporciona alteração das estruturas.

Juntamente com esses dois autores, temos Wallon, médico francês que desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Ele propõe um estudo integrado do desenvolvimento infantil, tomando a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades. Tratou também de temas como emoção, movimento, formação da personalidade, linguagem e tantos outros.

Wallon assinala que o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente.

Portanto, dividiu as fases do desenvolvimento em: estágio impulsivo-emocional, ocorrendo no primeiro ano de vida, predomina-se as relações emocionais entre a criança e o ambiente; estágio sensório-motor, do 1 aos 3 anos aproximadamente, é nesta fase que há uma intensa exploração do mundo físico onde a criança desenvolve sua inteligência prática e sua capacidade de simbolizar; estágio do personalismo, dos 3 aos 6 anos aproximadamente, vai surgindo a consciência de si mesmo, através das interações sociais; por fim, temos o estágio categorial, aos 6 anos, onde a criança dirige seu interesse para o conhecimento e conquista do mundo externo.

Descreve Wallon que a criança recorre ao gesto para contemplar a expressão do seu pensamento, portanto, o ato mental projeta-se em atos motores. No faz-de-conta, a criança realiza gestos simbólicos para representar situações, como por exemplo, quando arruma os braços como se estivesse carregando uma boneca.

Sendo assim, as atividades da criança correspondem aos recursos que ela dispõe no

momento da brincadeira, para interagir com o ambiente. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior.

As idéias de Wallon se aproximam das idéias de Vygotsky quando analisam o psiquismo infantil como resultado de processos sociais, sendo a brincadeira uma forma de exploração do mundo.

Podemos concluir que tanto Piaget, Vygotsky como Wallon, tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir de trocas estabelecidas entre o sujeito e o seu meio. Suas teorias sociointeracionistas, concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, onde a criança, através do contato com próprio corpo, com o ambiente, com outras crianças e adultos, vão desenvolvendo sua capacidade afetiva, sensibilidade, auto-estima, raciocínio, pensamento e linguagem. A articulação entre o cognitivo, afetivo e motor não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Em seus estudos, os três pesquisadores caracterizam a brincadeira em diferentes pontos de vista, já que o estudo da mesma pode ser analisado sob diferentes enfoques. Cada um considera os aspectos do comportamento infantil de acordo com os seus dados, observações e interpretações.

Porém, de um modo geral, todos eles procuram destacar que a brincadeira preenche as necessidades

da criança, contribuindo para a consolidação das representações simbólicas, expandindo a imaginação e a afetividade que são fundamentais para a construção do conhecimento social.

Referências Bibliográficas

A importância de brincar. Diário do Grande ABC, Santo André, 26 set. 2003. Encarte do Caderno Setecidades, p. 3.

BROUGÉRE, Gilles. *O jogo dramático e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria C. R. *Creches: crianças, faz-de-conta e cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1994.

RABIOGLIO, M. B. *Jogar: um jeito de aprender*. Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 1995.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança. Se der tempo a gente brinca*. Cadernos Educação Infantil. Volume 6. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Revista Avisa Lá. *O papel do jogo na educação das crianças*. Janeiro/2004.

Revista Nova Escola. *Faz-de-conta*. Setembro/1996.

Revista Nova Escola. *Infantil, sim. Mas é educação*. Outubro/2002.

RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: RESPEITAR AS DIFERENÇAS É RESPEITAR A SI PRÓPRIO

Sidnei Lopes da Silva

INTRODUÇÃO

Vivemos em um emaranhado mundo de preconceitos. Discriminam o negro pela sua cor, o obeso por estar fora dos padrões ditatoriais de beleza, o indivíduo por ser homossexual. Todos que de certa forma não se enquadram na prerrogativa do que julgam ser moral, ético, politicamente correto, ou contrariam algum costume e crença, são alvos de agressões físicas e verbais.

O preconceito não é nato, ele é aprendido. Ao observamos a história da humanidade, isso fica evidente. Pois se tratando da homossexualidade, na Grécia antiga, por exemplo, não havia nenhum tipo de censura, as pessoas se relacionavam livremente. Foi quando a igreja começou a pregar seus conceitos sobre o que considerava certo ou não, que a civilização influenciada pelo discurso de ódio e intolerância, mudou sua postura com relação a homossexualidade.

A proposta deste artigo é primeiramente, apresentar definições importantes para que possamos discutir sobre o assunto com um melhor entendimento. Dada as definições, adentramos na história da

Sidnei Lopes da Silva



homossexualidade para identificar de onde vem a homofobia.

A pesquisa busca entender qual o papel da escola nesse prospecto, a abrangência que possui por suas ferramentas, e a até onde se estende a sua responsabilidade.

Devido o alto índice de discriminação, inclusive no âmbito educacional, buscamos pelo amparo legal. O que o Estado democrático tem feito por este grupo, e em qual lei podem se apoiar.

Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica amparada em uma pesquisa de livros e artigos científicos, baseadas nos termos história da homossexualidade; homofobia dentro das escolas; leis que amparam o homossexual na educação; Preconceitos em sala de aula.

A homofobia viola o direito do educando de exercer seus direitos. É dever das instituições e do Estado, promover o respeito as diversidades sexuais, e combater qualquer tipo apologia à violência.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A homofobia dentro do ambiente escolar é um assunto sério a ser discutido, pois interfere diretamente na aprendizagem da vítima do preconceito bem como, corrompe a formação dos cidadãos para viver sob o respeito às diversidades. Para adentrar nesse universo, é importante a compreensão de conceitos pertinentes.

Para uma melhor compreensão serão abordados conceitos de extrema relevância, pois estão vinculados direta e indiretamente ao tema. Elucidá-los corrobora para o entendimento de questões que serão tratadas posteriormente.

Os preconceitos não são herdados através da genética. O indivíduo absorve ideias discriminatórias em relação ao outro alguém, julgamentos provenientes de seus pais e ou do ambiente ao qual que participam.

A definição de preconceito é antecipar um conceito sobre uma pessoa, baseado nas suas próprias crenças, do que julga ser politicamente correto, com conhecimento superficial ou nenhum fundamento.

O preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou alguma coisa, revelando um imaginário social. Nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada em um conjunto de representações, promovendo uma opinião já formada a respeito de um determinado assunto, pessoa ou objeto. (ITANI, 1988).

A intolerância e o desrespeito as diferenças dão início a partir do preconceito. Se o indivíduo desconhece o assunto, como um mecanismo de defender o que conhece e acredita, faz suas próprias concepções sobre determinado assunto, baseado em sua experiência de vida e estereótipos sociais.

Quando no processo de formação de caráter e cidadania junto ao seio familiar, nas instituições sociais como escola, religiosas e grupos de amigos, aprendemos o preconceito, carregamos e repassamos, nesse ambiente em que nascemos e vivemos.

Consideramos outro conceito que está intrinsecamente ligado ao preconceito: os estereótipos. Estereótipos são preconceitos cristalizados em imagens ou expressões verbais. Constituem em apreender de maneira simplista e reduzida os grupos humanos, atribuindo-lhes traços de personalidades ou comportamento. (BORGES, D'ADESKY e MEDEIROS, 2000, p. 43)

Estereótipos de gênero, étnico-raciais e sócios econômicos, estão enclausurados na ideologia brasileira ao longo de séculos, contribuindo para as desigualdades sociais que presenciamos. A segregação é aceita passivamente pela sociedade.

Generalizações de características e ou comportamentos baseados em fatos anteriores é a definição de estereótipos. Estes estereótipos vêm acompanhando as gerações e sendo alimentadas pelas atuais, sem nenhum embasamento teórico sobre as características de um determinado indivíduo ou grupo social.

Os termos “deixa de ser viado”, “sapatão”, entre outros adjetivos esdrúxulos, são adjetivos atribuídos aos homossexuais, configurando alguns estereótipos

agregados a essas pessoas, que não seguem a heteronormatividade da sociedade atual.

Não pode se dizer que ser homossexual seja uma opção, está mais para um ato de coragem pelo enfrentamento de uma massiva discriminação e preconceito, ocorrente em todos os níveis sociais.

São inúmeros os relatos por homossexuais de atos de discriminação por conta de sua opção sexual. A discriminação é o preconceito latente em ação.

Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outras. (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p.15)

Distinguir é discriminar. A distinção étnica, racial e religiosa, são as mais recorrentes discriminações. A repulsa de imediato é a discriminação visível, e as indiretas estão disfarçadas em atos aparentemente neutros, com resultados negativos sobre determinados grupos.

Dentro dos atos discriminatórios, ainda temos a categoria negativa e positiva. Sendo negativa aquela que se dá no tratamento diferenciado a uma categoria de pessoas, com intuito de inferiorizá-los. Já a positiva, são políticas públicas com o propósito de incluir as pessoas massacradas pela discriminação negativa, e

diminuir a desigualdade social provocada pela mesma na trajetória da história.

Os apelidos abusivos são as primeiras manifestações do preconceito. Ser lésbica ou gay é uma tortura carregada por mulheres e homens ao longo de suas existências, que sofrem transtornos com essas atribuições, que os colocam numa posição de marginais e ou como se estivessem cometendo algo abominável.

Homossexual etimologicamente é uma palavra somada pelo vocábulo homo e sexu, sendo homo do grego hómōs, que significa semelhante e sexual, e sexu do latim, relativo ao sexo pertencente, ou seja, a palavra se refere a preferência da prática de sexo com pessoa do mesmo gênero.

Pesquisas recentes constatam que entre 4% e 14% da população humana apresenta uma orientação homossexual. Porém tais dados, provavelmente, não condizem com a realidade já que muitos homossexuais continuam por esconder a sua orientação, além de ser difícil classificar e quantificar de forma científica o grau de homossexualidade e heterossexualidade de alguém. (TASCA, 2011, p. 11)

Recorrendo a história, podemos ter uma melhor compreensão das questões envolvidas na homossexualidade, pois através dos fatos muitos conceitos se comprovam e intentam uma melhor compreensão deste assunto.

Em Roma e na Grécia antiga, a homossexualidade aceitável socialmente e comum, não havia distinção entre pessoas que se relacionavam com o mesmo sexo do heterossexual, pois não havia nenhum tipo de mal-estar. O mais corriqueiro era um homem mais velho com um adolescente, misturando aprendizado com relação amorosa.

Até que a religião judaico-cristã se interpõe contra a prática homossexual, entre tantas outras posturas intolerantes que a igreja manifestava. Pessoas do mesmo sexo que se relacionassem com outras também do mesmo sexo, estavam sugestas a toda forma de punição como multas, prisões, açoite, castrações, morte por forca, afogamento e ou fogueira, entre outras punições severas. A igreja se valia do nome de Deus para tais atrocidades.

A homossexualidade seguiu sendo crime em muitos países, principalmente os autoritários como Alemanha nazista e União Soviética, onde eram alvos de perseguições e encaminhados para campos de concentração. Os nazistas diziam que a homossexualidade era incoerente com o regime por não pela não reprodução que perpetue a raça superior. Mesmo os aliados posteriormente terem libertado os presos dos campos de concentração, os homossexuais tiveram de permanecer como cumprimento de pena pela legislação alemã da época.

Depois de passar pelo âmbito judicial como um crime, a homossexualidade foi parar na área médica,

passando a ser vista como uma anormalidade física, tendo como diagnóstico se tratar de uma doença. Muitos foram encaminhados por suas famílias a clínicas psiquiátricas para serem “curados”.

O panorama começou se alterar a partir da década de 80, quando o homossexualismo deixou de ser caracterizado como doença por muitos países. A OMS (Organização Mundial da Saúde) por sua vez, desconsiderou como doença somente no início dos anos 90.

Países como Portugal, Bélgica, Reino Unido, Espanha, Nova Zelândia, Canadá e Países Baixos, a partir do ano de 2001, viabilizaram a legalização do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo.

Porém no Oriente ainda há uma situação de retrocesso, o homossexualismo ainda é visto por muitos países como crime. E para outros, além disso, deve ser punido com pena de morte, são eles: Irã, Arábia Saudita, Afeganistão, Mauritânia, Sudão, Nigéria, Iémen, Paquistão e Emirados Árabes Unidos. Há também países como Egito e Cuba que não criminalizam a homossexualidade mas mantêm certas leis contra o desrespeito pela religião ou contra “atentados” à moral e ordem pública que são usadas para perseguir homossexuais. (TASCA, 2011)

A União Soviética, não muito distante, atualmente trata a homossexualidade com violência, muitas das vezes seguidas de morte, por considerar algo abominável, um desvio de conduta. Inúmeros casos são relatados provenientes de mentes com ideias repugnantes.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS

A instituição escolar reflete através de seus membros, uma demonstração compacta de tudo que circunda a sociedade em que está abrigada. Todos os costumes, cultura e expectativas, num pequeno universo demonstrativo. Pela observação, apresenta-se a urgência de a escola se fazer interlocutor na formação de cidadãos que se adaptem as diversidades dessa sociedade, dirimindo discriminações e ou preconceito de qualquer espécie.

O docente tem por dever como sócio educador, ser combatente da homofobia trabalhando a diversidade sexual, para que os alunos respeitem as diferenças, e possibilitando que todos se sintam a vontade no ambiente escolar, sem serem submetidos a constrangimentos.

Para iniciar o combate rumo à aceitação da diversidade sexual, a escola primeiramente deve fazer um planejamento para compreender os pontos a serem trabalhados e como abordá-los por intermédio da educação sexual. Matéria fundamental que deve fazer parte do processo educacional.

Diversos temas implícitos na vida do educando, devem ser repassados pelo professor. Assuntos sobre o meio ambiente, ética, moral, pluralidade cultural, saúde e sexualidade, são sempre abordados pela família e ou meios sociais de maneira informal na maioria das vezes. Cabe então ao professor trazer os assuntos com colocações mais esclarecedoras.

No Brasil, é de longa data a educação sexual.

“Desde o período dos Jesuítas já ouvíamos falar em Educação Sexual, entretanto essa se tratava de uma educação informal, negativa e castradora, porque o sexo era visto como algo vergonhoso e sujo.” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 35).

A religião cristã não aprovava a forma como os indígenas brasileiros se relacionavam sexualmente e lidavam com a questão, para eles o sexo tinha essência mundana, de caráter proibido.

Os anos foram se passando, e o sexo era um assunto intocável dentro das casas, e menos comentando ainda no ambiente escolar. Até que as idéias foram sendo amadurecidas verificando a necessidade de tratar dessa temática nas escolas, devido a curiosidade pertinente que mina dos alunos em torno da sexualidade.

Hoje as escolas rompem com os conceitos antigos a respeito da sexualidade, tratando o assunto com a naturalidade que a questão exige, serenidade e transparência, conduzindo o aluno a uma descoberta

sobre a vida, sem causar nenhum tipo de trauma como se fazia no passado, quando o tom era de repressão.

Com a emergência da AIDS, aumenta a preocupação com o fato de a Educação Sexual ser instrumento de repressão, não apenas em relação à possibilidade de vivência da sexualidade com liberdade, mas também em relação ao aumento dos estigmas voltados para as minorias, como por exemplo: homossexuais, travestis, prostitutas e pessoas contaminadas com a AIDS, (FIGUEIRÓ, 2010, p.127).

O objetivo da educação sexual deve ser a de conduzir o indivíduo ao conhecimento, desmistificando tabus e mitos, lembrando que doenças sexualmente transmissíveis, não são inerentes apenas ao público homossexual, travestis e ou prostitutas, todos que tem vida sexualmente ativa, estão sujeitos a se contaminar caso não tomem os devidos cuidados.

Com um número altíssimo de casos com pessoas contaminadas pela AIDS, foi um grande estímulo para que a educação sexual nas escolas se fizesse necessária, devendo fazer parte da grade curricular.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são orientações educativas para o ensino obrigatório, com o propósito de melhora a qualidade da educação no país, preocupando-se com a formação integral do educando.

A escola seria uma espécie de lugar de aprendizado das relações sociais, por isso contam com os Temas Transversais, que trazem em sua maioria tópicos corresponde a temas como, por exemplo, a sexualidade que, até o momento haviam sido silenciados ou tratados de modo ambíguo, nas práticas escolares e sociais, são problemáticas atuais e que merecem urgências, são consideradas de abrangência nacional e caráter universal, sendo assim podemos verificar que a educação sexual se faz necessária e urgente no espaço educativo. (AUAD, 2005, p. 28)

O trabalho de Orientação Sexual também implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as áreas do currículo seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, emergindo e exigindo do professor flexibilidade da temática da sexualidade, sendo que essa passa a ser intitulada nos PCN de Orientação Sexual. e, disponibilidade e abertura para trabalhá-las. (BRASIL, 1997, p.308).

A escola sendo visionária das experiências pela qual os alunos passam, procuram despertar neles a busca por conhecimento de maneira prazerosa. É importante que a escola se reconheça como fundamental na educação da sexualidade relacionada à saúde, prazer e bem-estar. A final, a sexualidade faz

parte da nossa natureza, ignorá-la é o mesmo que ignorar a si próprio.

A Educação sexual deve fazer parte das escolas brasileiras, abordando os temas com naturalidade, tranquilidade, explicativa e elucidativa, para quebrar tabus que vem acompanhando as gerações a décadas pela falta de discussão. Assim a diversidade vai ter seu espaço no processo educativo, colocado de maneira que viabilize a coerência entre as relações. Relações com entendimento e respeito ao posicionamento do outro.

HOMOFOBIA NAS ESCOLAS E LEI DE AMPARO

A filosofia das escolas nos tempos atuais, não é a de ser apenas a detentora e difusora de conhecimentos, tem por finalidade preparar o educando para ser um cidadão crítico e ativista em sua comunidade. Civilização esta, que passa por transformações todos os dias, sob o efeito da globalização. Todos devem estar atentos a essas mudanças adequar seus conteúdos.

Contudo o que percebemos é que essa escola está deixando de lidar com questões relativas à formação consciente de seus indivíduos, pois ela se omite diante de brigas, palavras de baixo nível e até mesmo diante do preconceito, por isso acaba se tornando um local propício a graves problemas sociais, tais como a homofobia. Este termo é utilizado aqui como um conjunto

de emoções negativas, tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo em relação a homossexuais. (JUNQUEIRA, 2009, p. 62)

Para a preservação do respeito à adversidade, se faz a necessidade da escola da escolar ser um ambiente onde promova as discussões em torno das problematizações e a adesão de conhecimentos.

Este ambiente acaba por ser também um celeiro de conflitos, pelo o agrupamento de pessoas das mais variadas religiões, gênero, etnias, entre outras. Entretanto, são poucas as ações para findar e ou minimizar essa situação, tendo muitos casos de violência dentro das escolas.

“Dentro da escola a homossexualidade é tida como invisível, porque não se fala, não se explica, não se trata desse assunto de forma adequada nem nos livros didáticos e muito menos no currículo”. (JUNQUEIRA, 2009)

A homossexualidade mesma, é um assunto que os professores preferem omitir, ignorar sua existência, deixando de pôr de baixo dos panos, mesmo tendo ciência que tanto a homossexualidade quanto a homofobia convivem no mesmo espaço.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO, apresentada no Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem Homofobia que envolveu estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus

pais e professores, realizada em quatorze capitais brasileiras, revelou que mais de um terço de pais de alunos não gostaria que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (taxa que sobe para 46.4%, em Recife), sendo que aproximadamente um quarto dos alunos entrevistados declara essa mesma percepção. (BRASIL, 2004, p. 17)

A pesquisa nos revela que os alunos homossexuais sofrem as mais variadas discriminações, dentre elas, a discriminação proveniente dos pais de alunos, mostrando a cadeia do preconceito a começar pelos progenitores e terminar em seus filhos, causando ao discriminado muita dor.

E muito pior, o que vimos notando nos últimos anos, não são apenas discriminações verbais, mas sim que o indivíduo chegou ao cúmulo de tentar exterminar, acabar com aquilo de que ele não gosta, como se esse tivesse em suas mãos o poder de acabar com tudo o que não é de seu agrado, tudo o que esse não vê como certo, assim como também podemos constatar no Conselho Nacional de Combate à Discriminação, Brasil sem Homofobia que apresenta (BRASIL, 2004, p. 18)

A intolerância é de uma magnitude imensurável, podendo levar os homossexuais até a morte, assassinados por parentes, colega de trabalho,

vizinhos, e em instituições públicas como a polícia ou a escola.

O egocentrismo de parte da sociedade faz agir com menosprezo ao sentimento, preferências e o não gostar do outro. É exatamente esse o motivo do por que a escola deve intervir, na tentativa de mudar esse prognóstico, procurando desenvolver a capacidade de todos de conviver com as mais variadas diferenças, excluindo qualquer preconceito e atos de agressão, sejam verbais ou físicas.

Porém, a própria escola, que deveria ser o exemplo, desponta em ações discriminatórias aos homossexuais. O desrespeito acontece por parte dos professores e dos adolescentes, que por desconhecimento do assunto acabam sendo omissos, ou tendo atitudes com teor preconceituoso.

Há ainda os casos onde a escola simplesmente ignora os homossexuais, dando margem a homofobia. Já que a promotora de conhecimento não se manifesta, deixa a homossexualidade no campo da ignorância, afetando o bem-estar subjetivo.

Todo esse ambiente homofóbico interfere no rendimento escolar, produz insegurança, medo, estigmas, isolamento tornando possível que o/a aluno/a se desinteresse pela mesma e em muitos casos proporciona o abandono da escola. (JUNQUEIRA, 2009, p. 58)

A homofobia oprime exercício do direito dos alunos homossexuais, de desenvolver a sua sexualidade, gerando transtornos psicológicos para uma vida inteira. O constrangimento ao qual são expostos diariamente, acabam desinteressando o aluno e acabando com a sua disposição de participar desse espaço coletivo de suma importância para todos.

Por isso com um adequado trabalho dentro do espaço educativo sobre a sexualidade, o preconceito e seus estigmas se tentariam minimizar as inúmeras dificuldades que ainda são encontradas na abordagem de aspectos da mesma e ainda levaria esclarecimentos sexuais adequados aos/às que estão envolvidos/as no processo educativo. (JUNQUEIRA, 2009, p.13)

A diversidade sexual deve ser discutida em sala de aula não somente por questões teóricas a respeito do ser humano, mas sobre tudo, por se tratar de um tema que se faz presente na realidade de uma sociedade, e esta sofre o julgamento de uma moralidade heteronormativa, que acaba por violar os direitos humanos de muitos.

O ambiente educativo necessita que os educadores saibam trabalhar as temáticas referentes à sexualidade, sobretudo para que esclareçam suas próprias dúvidas e conseqüentemente a dos/as alunos/as, é visível em nossa sociedade a falta que faz um adequado

trabalho da mesma, pois a todos os momentos vemos que a sexualidade tanto em meios midiáticos, como nas rodas de conversas é tratada de forma equivocada, vemos a todo momento desrespeito e intolerância entre os/as alunos/as. (BRAGA, 2010, p. 16)

Vale ressaltar que este objetivo não pode ser alcançado se os educadores não forem preparados para isso. Os cursos de licenciaturas não dão o devido enfoque à Educação Sexual. Ainda nos defrontamos com os educadores que não tem nenhum interesse pelo assunto, e outros que por preconceito, se negam a abordar o assunto, dizendo que este deve ser tratado pela família e não pela escola. Entretanto devemos ter a consciência, de que a Educação Sexual não disputa e ou substitui o papel familiar.

Sabemos que a escola é o local em que buscamos informações, conhecimento, por isso ela tem que deixar de ser um espaço que deturpa a sexualidade, para se tornar um local que aconselha, conversa, explica e desmistifica tabus, retira medos e inseguranças, que seja seguro para todos/as os/as seus/suas integrantes, pois nos dias de hoje é inconcebível que profissionais da educação se sintam envergonhados/as, não se sintam aptos/as ou ainda que tirem de si a responsabilidade de trabalhar e lidar com questões referentes à sexualidade. (BRASIL, 1997, p. 38)

É dever do professor lutar por um ambiente que promova o respeito todos através de um bom trabalho de Educação Sexual, contribuindo na formação de uma civilização justa.

Não é sempre que podemos contar coma colaboração humanitária dos educadores, pois partes destes, também estão corrompidos pelo preconceito social e acabam não tomando partido pelo mesmo. Nesse sentido, a legislação entra em vigor para garantir que, mesmo os não adeptos a causa, se orientem como devem ou não agir, para não cercear o direito do outro.

Algumas normativas dão amparo aos homossexuais no âmbito educacional como a Constituição de 1988, no seu artigo 5º, que tem a seguinte determinação:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

As escolas ou outra instituição que se negar abrigar uma pessoa por sua orientação sexual estará indo de encontro a esta normativa, contrariando a lei e ferindo o direito de outrem. Uma lei muito apresentada pelo país, pois há infelizmente, relatos de escolas que impediram a matrícula de alunos por serem homossexuais.

Este é o pronunciamento da COPEDUC-GNDH-CNPG (Comissão Permanente de Educação do Grupo Nacional de Direitos Humanos, criado pelo Conselho Nacional de Procuradores Gerais) Nº 39 (10/2016):

Cabe ao Ministério Público adotar medidas que visem garantir a igualdade efetiva de acesso e permanência na escola por parte de todos e todas, nos termos do artigo 206, I, da Constituição Federal, incluindo-se no projeto político-pedagógico - PPP e regimento escolar, de todos os níveis de ensino, conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero, de raça ou etnia, de enfrentamento à homofobia, transfobia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

No âmbito escolar, o Ministério vem atuando para garantir a política públicas de contenção de bullying homofóbico, e outros projetos para promoção do respeito a diversidade

CONCLUSÃO

A discriminação dos homossexuais nem sempre é velada, ela se esconde por de trás de pseudo brincadeiras, como chamar a colega de sapatão ou o rapaz de viado. São algumas das várias opressões que acabam sofrendo, baixando sua autoestima e desestimulando a sua a frequência no ambiente escolar.

O artigo buscou a raiz do preconceito e identificou que ele não nato, ele se adquiri. Em tempos remotos, os relacionamentos eram livres. Até que a igreja introduziu sua filosofia na sociedade e apontou o homossexualismo como uma contraversão. Sua apologia ao ódio e intolerância perpetua até hoje. Como todo preconceito, ele é repassado de pai para filhos por gerações, sem qualquer contestação e embasamento científico.

A escola como construtora de cidadãos, deveria ser a instituição primordial no combate a homofobia. Porém o que se vê, é uma escola engessada por sua incapacidade de lidar com a situação, e também pela contaminação de preconceitos em seus docentes.

Políticas educacionais como a Educação Sexual, quando bem elaborada e difundida dentro das escolas, é uma matéria capaz de informar os alunos bem como de abrandar as diferenças entre os alunos, trabalhando a compreensão e o respeito.

Já no âmbito legislativo, o Estado demonstra preocupação dando suporte através da Constituição e discussões de propostas pedagógicas.

Conclui-se que a escola, como formadora de indivíduos, ela tem responsabilidade de difundir informações contundentes sobre a homossexualidade, promovendo o respeito à diversidade sexual. Para cumprir essa missão, se faz necessário um preparo

dos docentes e um planejamento específico para discutir este assunto de maneira eficiente.

REFERÊNCIAS

AUAD, D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais**. 2005. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15:os-parametros-curriculares-nacionais-e-os-temas-transversais&catid=4:educacao&Itemid=15. Acesso em: 29 Abr. 2020.

BORGES, E., D'ADESKY, J., MEDEIROS, A. C. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BRAGA, M. R. E. **Diversidade sexual: um espaço importante de discussões na escola**. Curitiba: Instituto memória, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, educação sexual**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: Programa de Combate à violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. 2. ed. Brasília/Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

FIGUEIRÓ, D. N. M.. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: Eduel, 2010.

ITANI, A. **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1988.

JUNQUEIRA, D. R. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos. Diversidade Sexual na Educação**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MPF. **Ministério Público e os Direitos de LGBT – MPF**. 2017. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/midiateca/nossas-publicacoes/o-ministerio-publico-e-a-igualdade-de-direitos-para-lgbti-2017>. Acesso em: 30 Abr. 2020

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça: Todos pela Igualdade de Oportunidades: Teoria e Prática**. Brasília: MTB- A/ Assessoria Internacional, 1988.

TASCA, A. E. J. **A homofobia e a aprendizagem: desafios e questionamentos na educação escolar**. Monografia apresentada para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá: Maringá/PR, 2011.

AÇÕES PARA A PROPOSTA DE INTERDISCIPLINARIDADE EM HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA, ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Solange Hitomi Kurozaki

Entendendo as estruturas do capitalismo atual

As primeiras atividades de interdisciplinaridade em história e língua portuguesa consistem na sistematização do entendimento de como funciona as estruturas, de modo esquemático e resumido, da sociedade capitalista atual, a partir da sociedade brasileira. Ressaltamos que tal posicionamento se faz necessário para levar o aluno a entender que a organização social, econômica e política de quaisquer sociedades, no espaço e no tempo, acontece em torno de tais estruturas.

A nossa proposta de interdisciplinaridade inicia-se com a elaboração pelos alunos de um texto na aula de português, cujo tema é: A alimentação e os serviços na cidade de São Paulo. O professor deve orientar os alunos para a composição do texto através das seguintes indagações: quais os alimentos e os serviços necessários à reprodução da vida? Onde são conseguidos? Onde são produzidos? Quem os produz? Em troca do quê? Como são transportados?

Onde são armazenados? O que é feito com o lixo descartado desses produtos? O que acontece com quem não consegue os alimentos e os serviços necessários? Quais as consequências dessa falta?

O texto produzido será utilizado em língua portuguesa para o desenvolvimento do conteúdo: características do texto narrativo e gramática. O professor da área, por meio de aula dialógica, desenvolve as características do texto em relação à gramática e gênero, como também, exercita a oralidade dos alunos a partir da leitura de algumas produções e explicita algumas características da escuta oral. O texto produzido em língua portuguesa será utilizado em história para desenvolver o conteúdo de notação de tempo ao longo da humanidade por meio das noções de tempo nas etapas do processo de produção econômica, ou seja, na agropecuária, na indústria, no transporte, no comércio, no consumo.

A próxima etapa consiste na produção de uma estória a ser representada/dramatizada pelos alunos. Os alunos irão compor uma letra de música e, se possível, pensar a sua melodia. O tema da música e dramatização é o texto do tema citado anteriormente. Para tanto, os dois docentes orientam os alunos em relação à sistematização de cada forma de expressão e não se esquecendo de utilizar o tema-assunto do texto produzido na etapa anterior.

A terceira etapa reside na exposição do filme: A guerra do fogo. Em língua portuguesa, o filme será

utilizado para desenvolver a escuta oral, a produção escrita sobre o entendimento do gênero e aplicação de certas questões gramaticais. Para ajudar a classe, os professores de língua portuguesa e história podem elencar certos aspectos do filme tais como: o tempo, papel da natureza, a sobrevivência, a guerra, o fogo, etc. Em história será sistematizado, por meio de pesquisas, aulas dialógicas, as bases das relações sociais no espaço geográfico estudado, portanto, na pré-história. Será produzido um relatório sobre a sistematização sobre as relações sociais a pedido do professor de história e o mesmo será utilizado para a área de língua portuguesa compreender alguns conceitos de oralidade, produção escrita e gramática.

A quarta atividade desse tópico consiste na leitura em língua portuguesa do conto: a força da natureza. O docente de língua portuguesa aprofunda as questões gramaticais, os gêneros literários e a oralidade. Do outro lado, em história, o conto será utilizado para a compreensão dos conceitos de natureza, tempo, recursos e problemas ambientais por meio de aula dialógica.

A quinta atividades consiste em orientar os alunos para fazerem a leitura da crônica da fome em língua portuguesa e o docente reforça as características do texto narrativo e acrescenta outros aspectos gramaticais. Em história, o professor problematiza o conteúdo as relações entre os homens e deste com a natureza por meio das seguintes

questões: causas da fome? Consequências da fome? Em seguida, o docente de história sistematiza as problematizações com a leitura de um texto científico. Os docentes de história e língua portuguesa finalizam estas sequências didáticas com a elaboração de um texto narrativo para a criação e apresentação de uma dramatização, considerando os conteúdos histórico e linguístico apreendidos.

Para finalizar esse tópico, o professor de história elabora um texto a ser copiado pelos alunos sobre o funcionamento das estruturas social, econômica, política e natural da sociedade capitalista atual.

Entendendo a estrutura das sociedades antigas

Feita a sistematização da compreensão do funcionamento da sociedade capitalista atual, seguem diversas atividades que permitiram a compreensão das sociedades antigas por meio da integração com os objetos de ensino de língua portuguesa e história.

A primeira etapa, deste segundo momento, da proposta de interdisciplinaridade em história e língua portuguesa consiste na apresentação da crônica do tempo de Rolando Boldrin para tratamento das duas áreas de conhecimento.

O professor de língua portuguesa aproveita a crônica para desenvolver os objetos de ensino, os objetivos de aprendizagens dos eixos a prática da leitura de textos escritos e prática de análise linguística, como também, desenvolve as competências

específicas. Além disso, materializa alguma competência comum aos componentes curriculares.

O professor de história utiliza a crônica para aprofundar os objetos de ensino e os objetivos de aprendizagens da unidade temática: História - tempo, espaço e formas de registros, como também, efetivam as competências específicas e mobiliza alguma competência comum à todos componentes curriculares.

A segunda etapa da interdisciplinaridade em história e língua portuguesa refere-se à leitura, análise e comparação de dois textos nos dois campos do saber. O primeiro texto trata da leitura de alguns fragmentos de Gênesis da bíblia cristã. O segundo texto trata leitura de alguns trechos da obra "Sobre a origem das espécies através da seleção natural" de Charles Darwin.

O professor de história recorre aos textos para desenvolver o objeto de conhecimento: As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. Conseqüentemente, o professor desenvolve a competência específica, o respectivo objetivo de aprendizagem e destaca alguma competência geral a todos os componentes curriculares.

O professor de língua portuguesa aproveita os dois textos para caracterizar o gênero literário de cada um e materializa as competências, como também

recorre aos textos para aprofundar os objetos de ensino do eixo de análise linguística e desenvolve o respectivo objetivo de aprendizagem.

A terceira etapa da nossa proposta consiste na exposição de um filme dos elencados a seguir: O caramuru, a invenção do Brasil; Como era gostoso o meu francês; Hans Staden; Iracema, a virgem dos lábios de mel; Iracema, uma transa amazônica; O guarani; Terra vermelha; Uma história de amor e fúria; Xingue Cineastas indígenas – Panará.

O professor de língua portuguesa utiliza o filme para caracterizar o gênero apresentado, desenvolve os objetos de ensino do eixo prática de escuta e produção de textos orais, efetiva as competências específicas, como também, desenvolve as competências gerais.

O professor de história aborda em aula dialógica as principais características sociais e econômicas do filme e pede aos alunos para comparar tais aspectos com os mesmos aspectos da sociedade do “homem branco”. Em seguida, o professor seleciona alguns textos científicos sobre a sociedade e economia dos povos da antiguidade da África, da Grécia e da mesopotâmia e procede a análise textual com os seus alunos. Desse modo, desenvolve os objetos de ensino da unidade temática: A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Além disso, materializa as competências específicas e os respectivos objetivos de aprendizagens; como também, desenvolve as competências gerais.

A quarta e última parte da nossa proposta consiste na apresentação na análise de um texto sobre política. O professor de história elabora tal texto com as seguintes características: o que é política; os três poderes; o processo eleitoral; os interesses políticos, o que é democracia. Em seguida, faz a análise oral do texto com os alunos, pedindo-lhes para dar exemplos de cada parte do texto. Sintetiza na lousa as falas dos alunos e pede para copiá-las. Em seguida, apresenta aos alunos um texto sobre a organização política das sociedades da antiguidade, estudadas anteriormente, e procede à comparação entre tais organizações e a organização política brasileira. Desse modo, o professor de história desenvolve os objetos de ensino da unidade temática: Lógicas de organização política; além disso, efetiva os respectivos objetivos de aprendizagem e as seguintes competências específicas. Além disso, colocam em prática as competências gerais do BNCC.

Devemos registrar que os espaços de reunião pedagógica semanal dos professores serão utilizados para o diálogo entre os dois componentes curriculares para planejar e consolidar as atividades propostas. Além disso, a coordenação pedagógica deve subsidiar os professores envolvidos no projeto com referenciais teóricos com vistas ao enriquecimento do empreendimento.

CONCLUSÃO

Um primeiro aspecto que influência à evasão e abandono escolar refere-se ao estado de pobreza na qual vivem boa parte das crianças e suas famílias brasileiras. Ela é o resultado da estrutura e funcionamento do modo de produção capitalista contemporâneo e do estado liberal. Essas crianças em estado de privação objetiva/subjetiva apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem e na aquisição de habilidades, competências, atitudes para se tornar cidadãos e se inserir no mercado do trabalho desalienado. Desse modo, não devemos impor às crianças e seus cuidadores a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, comumente é feito, mas sim, apontar que as desigualdades sociais são efeitos do modo de produção capitalista e do estado liberal. Desse modo, a escola e os docentes necessitam deste aparato teórico, desenvolvido no projeto, para não reproduzir a dominação nas relações com os seus estudantes.

Enfim, as professoras e professores devem fazer o resgate da dimensão socioeconômico dos seus alunos e construir a instrução/conhecimento a partir das situações objetiva e subjetiva dos excluídos. Desse modo, os docentes da educação básica devem desconsiderar a concepção de escola com o mínimo de instrução, com o mínimo de conhecimento, com o mínimo de conteúdos, já que os alunos não são "coitadinhos" e "pobrezinhos".

De outro lado, a formação inicial e a formação continuada dos professores apresenta avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades que implicam em preocupações quando analisados as dificuldades pedagógicas da sala de aula. A democratização do acesso à escola trouxe para a sala de aula uma gama de estudantes que são excluídos da sociedade e, conseqüentemente, há a necessidade do professor programar mudanças do processo de ensino-aprendizagem usadas, até então, para os alunos de "classe média". Enfim, as formações inicial e continuada desencaixadas não permitem, a grosso modo, instrumentalizar o professor para atender essa nova demanda com qualidade. Portanto, o fracasso escolar e o seu efeito na evasão e abandono escolar passa pela compreensão do déficit na formação do docente.

A reelaboração de um novo modelo de formação inicial e continuada; a valorização do docente, a começar pela recuperação do seu poder aquisitivo (salário), a criação de infraestrutura de recursos didáticos nas unidades escolares, a diminuição da jornada diária de trabalho do professor, a necessidade da existência de salas de aulas mais apropriadas e que atendam as necessidades dos portadores de deficiências ou não são medidas urgentes e inadiáveis para a suplantação da evasão e abandono escolar.

De maneira acertada, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, esclarecem muito bem as diretrizes

filosófico e metodológico a serem consideradas pelos professores de educação básica. Porém, em nenhum momento aponta a necessidade de materialização das boas condições de trabalho para a efetivação de tais fins. As consequências dessas dificuldades de trabalho ensejam a qualidade bastante aquém da educação básica, sobretudo nas escolas públicas para onde correm a população excluída da sociedade.

A interdisciplinaridade é pouco praticada nas escolas brasileiras e as unidades educativas da rede municipal de São Paulo não fogem a essa afirmativa. Por mais que os marcos legais nacionais, estaduais e federais reafirmem a necessidade da integração entre os campos do saber, há um grande hiato entre a teoria e a prática na educação brasileira. A explicação para tal situação reside em três aspectos: formação inicial do corpo docente é deficitária, a sua formação continuada inexistente e os salários do magistério são vergonhosos, o que determina a dupla e tripla jornada diária de trabalho e a conseqüente falta de tempo de preparação de aula. Portanto, cabe registrar que é urgente a necessidade de implantar e implementar reformas estruturantes na política educacional nacional no âmbito dos três aspectos supra citados. Enfim, sair da demagogia política e praticar e materializar as mudanças apontadas.

A interdisciplinaridade em história e língua portuguesa permite aos estudantes perceberem que o ser humano por meio de suas práticas é composto de

várias dimensões, no nosso trabalho, a dimensão histórica e linguística. Desse modo, é resgatado a visão de totalidade do conhecimento contextualizado e a diminuição da evasão e do abandono escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, José de Ávila. **Considerações sobre a Interdisciplinaridade**. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental da Universidade de São Paulo Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo : Signus Editora, 2000.

AIGEBAIKE, **Eveline. Escola Pública e Pobreza no Brasil**. Editora: Lamparina 2009. São Paulo.

AIUB, Monica: **Interdisciplinaridade - da origem à atualidade**. São Paulo. Revista O Mundo da Saúde: jan/mar 30 (1): 107-116. 2006.

ARAGÃO, Milena. Freitas. Bueno, Ana Maria Gonçalves de. **Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano**. Conjectura, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

BARBOSA, Andreza. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Tese de doutorado Unesp. Araraquara, 2011.

Ministério da educação. BNCC - **Base Nacional Comum..** Brasília, 2017.

BORGES, Cristina Barbosa. **Pedagogia Tradicional e Pedagogia Progressista: um estudo sobre a**

relação professor-aluno. Universidade de Brasília. Planaltina - DF Dezembro, 2014.

BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASÍLIA. **IBGE - Síntese de Indicadores Sociais.2017 – SIS 2017**

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luis Fernandes. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma dos cursos de graduação no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001

CATANI, Maria N. A. (org). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**, 1989.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis conseqüências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FINI, Maria Inês.. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo

(Estado) Secretaria da Educação, 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, J. (2006). **Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas SP, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006 – ISSN: 1676-2592.

_____. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. R. paran. Desenv., Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108

GATTI, Bernadete. **Formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo, nº 100. Dez. Jan. Fev. 2013-2014

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3ªed., São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Candido Alberto. A Educação em Perspectiva Sociológica. 3ª ed., São Paulo: EPU, 1994.

HANAUER, F. Revista perspectiva. Erechim. v.37, n.140, p. 73-82, dezembro/2013.

IMBERNON, Francisco. Formação permanente do professor: novas tendências. São Paulo: Cortez editora, 2009.

JACCOUD, Luciana. Questão Social e Políticas Sociais no Brasil .Brasília: Ipea,2005.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho do 1994.

KRAMER, S, LEITE, M. I. GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil Campinas**, Papirus. 1999.

LAHOZ, André Casa. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. In: Revista Exame. Ano 34, nº 75, abril 2000, p. 173-180.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia Científica. 26ª ed., São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Associação Nacional de Educação, 1983

_____. Pimenta, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, 1999.

_____. **A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos _____**. Olhar de

Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 11-33
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(1):
11-33, 2007.

LEIS, Hector Ricardo: **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos interdisciplinar em ciências humanas. Florianópolis, Santa Catarina. Periódicos da UFRS, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Cortez editora. São Paulo, 2014

MALLAT, Juliana Domit. **Formação inicial de professores: a formação pedagógica e a materialização da didática nos cursos de licenciatura**.

MARX, Karl. O capital: Livro 1 e 2 - **O processo de produção do capital**. Ed. civilização brasileira. São Paulo, 1998.

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boi tempo editora, 2008.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTÃO, Carlos. **Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento**. Serv. Soc. Soc. N° 110, São Paulo Abril e Junho de 2012.

MOREIRA, Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PATO, Maria helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Editora Casa do psicólogo. 1987

PERRENOUD, P. THURLE, MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Editora Books. são Paulo, 2009.

PINTOCO, Vanessa Moreira. **Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2017.

POULANTZAS, Nico. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Editora Zaar. 1978. São Paulo.

RODRIGUES, José Ribamar Torres. Evasão e repetência do Ensino de Primeiro Grau. Um fenômeno conjuntural ou estrutural? In: Revista Educação. Ano 1, nº 3, abril/junho 1984, p. 20-2. 18

SILVA, Eldra Carvalho .Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.11, 2012 Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>.

SILVA, Lucas Vieira de Lima. **Interdisciplinaridade: Conceito, História e Obstáculos para sua Implementação na Escola Universidade Regional do Cariri**. Ceará. Cadernos de cultura e ciência: Vol.3. 2008.

SANTOS, Juliana Oliveira. SAMPAIO, Rubens Jesus. SILVA Junior, Milton Ferreira da. Santos, SILVA, Luís Rogério Cosme. BONFIM, Dirlei Andrade. **A interdisciplinaridade, construção do conhecimento e do saber ambiental**. Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental. Rio Grande do Sul. 2015.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2017.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História**. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a. .

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Arlete Vieira da. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. In: Revista Perspectiva. v. 25, nº 86, Erechim, junho 2000, p. 1-28.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

THIESSEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008

TRIVINÕS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELLA, Gabriela. Levantamento da Fundação Abrinq. 24/04/2018. O Globo.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Amaral**, Ana Lúcia. Formação de professores: políticas e debates. São Paulo:books.google.com, 2003.

VELLOSO, Luciana. **Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades**. Revista Dia-Logos, Rio de Janeiro/RJ, n.6, Outubro de 2012.

EJA – EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

Tábata Luana Arena Basílio

A importância da educação para todas as pessoas é um fato inegável em uma sociedade complexa como a atual. Desde a possibilidade de conhecer os próprios direitos, passando pela atuação pública necessária a todo cidadão, até a obtenção de bens culturais, a educação impacta positivamente na vida das pessoas em diversos setores. Mesmo com os benefícios apontados anteriormente, há uma enorme massa de brasileiros que não completaram a escolarização básica, principalmente o Ensino Médio. A falta de escolarização dessa população prejudica a vida das pessoas de diversas maneiras, como dificuldade de compreender regras escritas ou mesmo a ter acesso a informações de modo correto. Enquanto a educação no período da infância e adolescência tornou-se uma meta para diversos cidadãos adultos em relação aos seus filhos, a própria educação não é vista com a mesma importância, como se a vida escolar não pudesse ser retomada a qualquer momento na vida de uma pessoa.

Além dos impactos sociais, acesso a, somente, empregos de baixa remuneração, por exemplo, a não escolarização acarreta efeitos cognitivos:

Quando escolarizados, os indivíduos apresentariam uma possibilidade de pensamento descontextualizado, abstraído de experiências pessoais e da realidade concreta e imediata, diferentemente dos indivíduos membros de grupos culturais pouco ou não-escolarizados, cujos modos de funcionamento intelectual apresentar-se-iam presos à realidade vivenciada, concreta e imediata. (MOURA, 1999, p. 102).

Desse modo, uma das funções da escolarização, do ponto de vista cognitivo, é o desenvolvimento do pensamento abstrato. Tal ferramenta é importante em uma sociedade complexa como a atual, sendo necessário que as pessoas possam observar padrões e recorrências a fim de desenvolver modos de atuação mais eficientes. É necessário lembrar que a própria escrita depende da capacidade de abstração. A nossa sociedade é grafocêntrica, depende da escrita para diversas atividades, o que demanda então a melhoria do pensamento abstrato das pessoas. É preciso notar que a escola não oferece somente conteúdos aos seus educandos, mas todo uma vivência que pode ajudar os jovens e adultos:

(o processo de escolarização) abrange diferentes práticas culturais, as quais pressupõem a aprendizagem não só dos conteúdos escolares (das atividades de leitura, escrita e cálculos),

mas também do significado de ser aluno e de ser professor, e do modo como funciona e se organiza a escola em seus tempos e espaços. Além disso, o processo de escolarização abrange a aprendizagem da linguagem veiculada e valorizada pela escola, de papéis, direitos, deveres e funções exercidos pelos participantes no contexto escolar (VARGAS & GOMES, 2013, p. 453).

Ao adentrar no espaço escolar, os jovens e adultos educandos não estarão tendo só o acesso aos conteúdos do currículo, mas a toda uma constelação de significados. O conhecimento prático dos modos de interação em uma escola podem ajudar os educandos de diversas maneiras: aprender a falar em público e expor a sua opinião, em aulas que promovam o diálogo; o exemplo de um trabalho intelectual exercido pelo professor; o convívio com diversas pessoas, que aumentam a compreensão sobre o outro e pelo o que ele passa e o acesso a bens culturais, como textos e mesmo apresentações culturais que aumentam o repertório cultural dos educandos. Quando consideramos todas as habilidades necessárias à atuação de um educando, observa-se que a própria vivência escolar aumenta a leitura da realidade deles, seja pelo contato com novos conteúdos, seja pelo contato com pessoas e experiências diversas. As turmas voltadas a jovens e adultos propiciam experiências diferentes, como o convívio com pessoas

de renda diferentes, de trabalhos diferentes, de religiões diferentes, de idades diferentes.

A possibilidade de conviver com outros educandos e experiências diferentes da sua permitem ao estudante aumentar o seu repertório cultural e abrir a sua consciência aos diversos modos de existência. É possível que, a partir desse encontro, haja a possibilidade de criar uma leitura crítica da realidade. Por exemplo, quais processos sociais excluíram àqueles educandos do processo de escolarização em sua infância? Como isso reflete os processos de exclusão sociais as quais estão submetidas as pessoas? Um docente pode estimular que esses educandos compreendam os processos de exclusão a que estão submetidos, permitindo, pela reflexão, que a ação seja modificada e que esses educandos sejam sujeitos de sua própria história. O aumento do conhecimento e o convívio com outros educandos e docentes são aportes que podem impactar positivamente a vida dos jovens e adultos.

Para possibilitar que os jovens e adultos tivessem acesso a conhecimentos e vivências que não puderam ter na infância e adolescência, a legislação, a LDB 9.394, de 1996, reafirmou o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, estabelecendo uma nova maneira de integrar a modalidade de educação para jovens e adultos:

a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum (HADDAD, S. & DI PIERRO, 2000, p. 122).

Em 1998, o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu propostas para a modalidade EJA, convergindo em uma mesma visão: o direito à educação continuada, fator de desenvolvimento econômico e social no combate à pobreza.

Desde esse ponto de vista, os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente (HADDAD, S. & DI PIERRO, 2000, p. 122).

Considerando que a educação durante a vida é um dos direitos dos cidadãos brasileiros, a modalidade EJA torna-se importante no sistema educacional brasileiro. Há brasileiros que, em suas épocas, não foram beneficiados por políticas de universalização da educação, ou, mesmo em épocas recentes, há jovens e adultos que não puderam ser escolarizados na sua infância e adolescência, por diversos motivos: marginalização social, necessidade de trabalhar, falta

de amparo estatal e social, entre outros motivos. Dessa maneira, o Brasil possui um dever histórico de incluir tais pessoas que ficaram à margem do sistema escolar regular. Além de uma melhora na oferta de vagas a jovens e adultos, é preciso ater-se à melhoria da qualidade da educação, ponto de desafio na educação brasileira.

A falta de qualidade da educação nos anos regulares é também um dos fatores que geram o abandono escolar e a necessidade de reparação pela educação de jovens e adultos:

a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. Essa nova modalidade de exclusão

educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. (HADDAD, S. & DI PIERRO, 2000, p. 126).

Esse é um dos grandes desafios na modalidade EJA, hoje. Se, antigamente, a falta de acesso às escolas era o fator preponderante para que a população fosse excluída do processo escolar na idade regular, atualmente o principal problema é a falta de qualidade da educação oferecida. Observa-se que o educando, ao não conseguir desenvolver-se no espaço escolar, desinteressa-se dos conteúdos oferecidos naquele espaço e acaba não dominando os processos de leitura e escrita e cálculo. Sem essas habilidades mínimas, parte da população vê-se relegada a empregos de baixa remuneração ou até mesmo à exclusão do mercado de trabalho, aumentando o contingente de desempregados.

Desse modo, o público da modalidade EJA não se constitui somente de pessoas que não tiveram acesso à escola, mas também de pessoas que, por ter acesso a uma educação ineficiente, abandonaram aquele espaço. Como resultado desse processo, observa-se o aumento de grande número de jovens, que mantêm com a escola “uma relação de tensão e

conflito aprendida na experiência anterior”, carregando “o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino”. (HADDAD, S. & DI PIERRO, 2000, p. 127). Nessa perspectiva de alunos que não conseguem ter êxito no ensino regular, é possível observar diversos motivos que levam à exclusão desses jovens das escolas, como os preconceitos observados na sociedade brasileira.

EXCLUSÃO ESCOLAR E EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão social pode ocorrer por diversos motivos, historicamente e culturalmente criada. O contexto atual de exclusão pode ser resumido da seguinte maneira:

o neoliberalismo introduz, agora, a exclusão social, o desemprego crônico, a hegemonia cultural anglo-saxônica, o consumismo como sentido de vida, a violência como atração turística, a pornografia como apelo mercadológico, a despolitização como virtude e a deshistorização do tempo como forma de erradicar do coração humano as utopias (o que muito agrada ao narcotráfico). (BETTO, 2000, p. 162).

O tempo atual é marcado por diversos tipos de exclusão, aos quais estão sujeitos os alunos do EJA. Em uma sociedade tão competitiva como a atual, na qual a concorrência das empresas dá-se em escala global, as forças de trabalho são esmagadas por processos de exploração. Como as empresas podem se movimentar pelo globo e encontrar mão de obra mais barata em outras regiões do mundo, a classe

trabalhadora encontra-se entre duas opções negativas: aceitar como pagamento um valor que não supre as suas necessidades ou não ter um emprego. É um processo de desmonte dos direitos dos trabalhadores, que impacta, principalmente, aqueles que não possuem qualificação, como os alunos da EJA, que foram excluídos dos processos de escolarização.

Nesse sentido, a combinação de uma sociedade que não consegue prover emprego a todos, mas adota os valores do consumismo, acaba criando uma situação de desgaste aos sujeitos que vivem tal situação. A imposição de estar consumindo combinada à falta de renda devido ao trabalho escasso torna a situação exasperante para aqueles que dependem de trabalho para o seu sustento. Apontar a falta de utopias torna a situação das classes pobres algo esmagador, sobrando poucas opções. Por isso, o oferecimento de uma educação apropriada a esse público é necessário. É preciso que a educação prepare os alunos para a criação de uma sociedade que não exclua.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação.

Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

Ou seja, a educação para os alunos jovens e adultos, que sofreram diversas exclusões, como a escolar, deve estimular um pensamento crítico, que compreenda a realidade e possa modificá-la. A concepção de Paulo Freire encontra ressonância em documentos federais: educar jovens e adultos implica “considerá-lo sujeitos do mundo e com o mundo, dando-lhes condições de ler e escrever a realidade global a partir do seu lugar social, transformando-os em autores da sua própria história e coautores da história do seu país” (BRASIL, 2007, p. 06). Paulo Freire concebe uma educação que não seja a mera reprodução de conhecimentos acumulados pela humanidade, mas a transformação das pessoas em sujeitos capazes de criticar e modificar o mundo. Por isso, é preciso opor-se a ideologias que apontam a pobreza como “algo natural e inevitável” (SANTOS, 2004, p. 73). Dessa maneira, além de mostrar-se como a qualificação para uma entrada no mercado de trabalho, a escola pode ajudar os alunos a perceber as contradições do sistema capitalista, os problemas que advêm do tipo de economia que a sociedade segue. A pobreza, a marginalização, não pode surgir como algo natural ou como efeito normal de um determinado tipo de sociedade.

Como dito na introdução, há, hoje, na modalidade de educação EJA dois tipos de público.

Um, anterior, constituído de "pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares" (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 127) pessoas que não tiveram acesso à educação por falta de infraestrutura. Tal público deseja estar no espaço escolar e encontra na EJA a oportunidade de recuperar a escolarização que não foi obtida na idade regular. É preciso lembrar que conquistas como a universalização do ensino dependeu de grandes esforços da sociedade. Porém, há também um público que teve a oportunidade de frequentar as escolas, mas abandonou o espaço. A marginalização social sentida por esse grupo foi reproduzida nos aparelhos sociais, portanto. Desse modo, a EJA passa "cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e a regularização do fluxo escolar" (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 127). Uma das razões para que haja o abandono escolar entre os mais jovens é a entrada precoce no mercado de trabalho:

No caso dos trabalhadores precoces, a rotina de trabalho, que lhes causa cansaço físico (dores no corpo, na cabeça), sobrecarga de responsabilidades e desânimo, priva-os da brincadeira, e não raro, de estudar, passando a se tornar a referência primeira em termos de conhecimentos, ao invés das vivências escolares. Enquanto alunos, eles se atêm prevalentemente ao conhecimento do senso comum e das experiências

cotidianas, o que contribui para que se tornem leigos no domínio dos conhecimentos científicos e no capital cultural requerido nas sociedades escolarizadas. Assim, tendem a fracassar na escola, pois nesta são exigidas habilidades pautadas em parâmetros que somente a educação formal poderá oferecer, entre as quais: raciocínio lógico, pensamento abstrato, linguagem conceitual, conceitos aritméticos e algébricos, entre outros (SOUZA & ALBERTO, 2008, p. 716).

Desse modo, uma das causas, depois, para a dificuldade em permanecer no mercado de trabalho, a falta de escolarização, é também a condição que permite a entrada precoce no mercado de trabalho. Os jovens alunos do EJA, ao constatar que a falta de escolarização o impede de obter outro emprego ou funções melhores, acaba voltando à escola.

Além do abandono por motivação econômica, há também um outro fator: a desmotivação. Diversos estudos apontam o desinteresse dos alunos como causa de evasão escolar. Há diversos pontos que podem ser considerados nesse desinteresse, como o currículo estar em descompasso com a vida do aluno. Observa-se que as escolas ignoraram, por muito tempo, temáticas relevantes à identidade dos alunos, como as questões étnicas e raciais.

É recente a modificação do currículo a fim de abranger os conhecimentos que podem criar uma

identificação entre a população afrodescendente e os conhecimentos escolares. Já foram apontadas diversas omissões nos currículos escolares que correspondem a uma marginalização da população negra e indígena. Um aluno que não encontra, na escola, nenhum elemento que corresponda à sua vida está mais inclinado à evasão escolar. Por isso, a escola deve prover ao aluno a possibilidade de reconhecer a sua identidade racial, cultural e os saberes de seus antepassados nos conteúdos ensinados. Por isso, há diversos movimentos sociais que buscam a modificação curricular.

A ausência de negros/as ou a exposição como inferiores em livros didáticos, cartazes, vídeos e em outros recursos utilizados, reforça o estigma da população negra e dos/as estudantes negros. Por outro lado, há um reforço na construção do imaginário acerca da superioridade branca. A meta deve ser o respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, o reconhecimento desses valores culturais e a convivência. A convivência com a diversidade implica em experimentar o respeito à diferença. Esses são os passos essenciais para a promoção da igualdade de direito (SOUZA, 1983, p. 95).

Desse modo, a representação negativa da população negra, ou a não-representação, é um dos motivos que podem levar o aluno afrodescendente a abandonar a escola. Por isso, é necessário que a escola, quando esse aluno volta pela modalidade EJA,

encontre um panorama diferente, com um currículo aberto às contribuições da população negra à cultura e à ciência, buscando valorizar a população afrodescendente. Nos próximos dois capítulos, será feita essa abordagem: serão propostas duas atividades que podem incluir, de modo positivo, a identidade negra nas escolas.

REFERÊNCIAS

BETTO, F. **A esquizofrenia (neo) liberal**. In. SADER, Emir; BETTO, Frei. *Contraversões: civilizações e barbárie na virada do século*. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 161-162.

BRASIL. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Plano Plurianual de Alfabetização**. Salvador/BA, 2007.

CASTRO, E. M.; MACHADO, M. N. **Muito bem, Carolina!: biografia de Carolina Maria de Jesus**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

CHAGURI, F. & PUNTEL, L. **O grito do Hip hop**. São Paulo: Ática, 2004.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. & SOUZA, R. J. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

GALVÃO, T. O Hip hop e as Novas Perspectivas de Mobilização Social. Revista Cultura Crítica, n. 14. São Paulo: 2011.

GROSSI, M. P. et al. Especialização em gênero e diversidade na escola: Livro IV, Módulo IV. Tubarão: Copiart, 2015.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C.. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.

JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: Diário de uma favelada. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MITSUUCHI, J. T. A. Contextos, reflexões e análises: Carolina Maria de Jesus e o Quarto de Despejo. Revista Vernáculo n.º 41 – primeiro semestre /2018.

MOLL, J. (org.) Educação de Jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, M. P. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. B. & OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 101-113.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SOUSA, N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

VARGAS, P. G. & GOMES, M. F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

O TRABALHO ESCOLAR DE LETRAMENTO

Thiago Nunes de Abreu

Fazem-se necessário esclarecer que a crise da leitura retrata a crise da escola, da sociedade econômica, crises estas que contêm a formação dos alunos. Diante desse quadro, cabe-nos, como educadores, primeiramente sabermos respeitar os alunos, reconhecendo, inicialmente, o fato de este ter uma história a contar. Resta-nos deixar sua história fluir, fazendo com que ele seja capaz de interagir com outras linguagens.

Considerando tais idéias, foram realizadas experiências que levaram a descobrir novas possibilidades de trabalho com a criação de textos, incluindo o poético. Este então passou a considerar os erros de forma diferente e a classificá-los também de formas diferentes (terminologia, concordância, pontuação...).

A partir desse trabalho é que se conseguiu fazer com que o aluno entendesse que existe um leitor do seu texto e que a escrita deve preencher a distância entre a pessoa que escreve e a pessoa que lê o trabalho, exigindo assim do aluno cuidados de organização na escrita.

Colocar em prática um trabalho que atingiu grande contingente de alunos da rede oficial de ensino;

Conhecer mais fundo a realidade de professores e alunos da periferia, permitindo o amadurecimento de uma proposta, visando à sensibilização para a leitura e produção de textos e superação de modelos didáticos ultrapassados; Aprofundar a leitura de textos literários e não-literários, especialmente levantando estudos críticos da literatura infantil, assim como trabalhos relacionados ao ensino da língua e literatura;

Experimentar propostas com produção e leitura de texto, tanto as já existentes quanto as procuradas levar o termo.

Como desenvolvimento deste projeto, o grupo de Formação Permanente encaminhou um projeto Integrado de Pesquisa que se prolongou de 1992 a 1998 que tinha por finalidade o estudo da circulação dos textos na escola de ensino médio e fundamental, cujos resultados vêm sendo publicados pela Coleção Ensinar e Aprender co Textos.

Ensinar a falar é tão importante quanto ensinar a ler e escrever. Ao entrar na escola, os alunos já sabem se expressar oralmente na língua materna e podem se comunicar sem grandes dificuldades nas diferentes situações do dia-a-dia. Porém é comum acreditar que desenvolvimento da capacidade de expressão oral seja atribuição da família. Afinal as primeiras palavras são ditas em casa, diferente das

primeiras letras, que são tratadas na sua maioria de vezes na escola.

Para desenvolver a oralidade sem corrigir a fala do aluno, é importante conhecer as diferenças culturais presentes na língua. Para que o aluno seja capaz de fazer de fazer um comunicado para os colegas da classe é preciso que ele esteja desinibido e que tenha o discurso preparado.

Com isso a educação necessita de profissionais que façam coisas porque sabem como se faz, mas que também tenha vontade de ensinar o aluno a superar problemas por si mesmo. O trágico da situação atual é que muitos educadores e muitas escolas querem fazer isso, mas continuam pensando com critérios do século passado, impedindo as mudanças. As escolas agem como se não existissem os meios de comunicação.

É muito fácil dizer que cada um precisa construir sua aprendizagem, porque muitos estudos mostram isso. Mas, para ter uma abordagem construtivista, é necessário colocar a disposição dos estudantes estímulos de diversos tipos, tempos diferentes, oportunidades de pesquisar.

Os trabalhos de expressão oral são vistos com maior importância que leituras de textos em voz alta. Eles incluem o incentivo à manifestação espontânea e freqüente dos alunos em qualquer disciplina. As atividades vão de situações simples, como sua disposição para ouvir e permitir que crianças e jovens

exponham suas idéias. Depois é preciso criar ações didáticas que possibilitem experiências significativas da comunicação pela fala.

Crianças e jovens precisam aprender a falar em público e a defender idéias e direitos. Essas habilidades não podem ficar de fora do ensino da língua. Ensinar a falar é tão importante quanto ensinar a ler e escrever. Ao ingressar na escola, os alunos já sabem se expressar oralmente na língua materna e podem se comunicar sem grandes dificuldades nas diferentes situações do dia-a-dia. Mesmo os alunos pequenos devem saber que procurar um emprego, defender direitos e opiniões em público, realizar entrevistas, debates e seminários são ações que exigem uma construção gramatical diferente. Por isso, um bom currículo escolar promove o acesso a usos de linguagem mais apurados e convencionais.

Mas é comum acreditar que o desenvolvimento da capacidade de expressão oral seja atribuição da família. Afinal, as primeiras palavras são ditas em casa, diferente das primeiras letras que são traçadas, na maioria das vezes, na escola. É necessário valorizar a fala, caso contrário reclamações sobre a incapacidade dos jovens de se comunicar, sobre o abuso de gírias e a falta de vocabulário será cada vez mais comum, afirma Maria José Nóbrega, consultora de Língua Portuguesa.

Desenvolver a oralidade não significa corrigir a fala dos alunos, reconheça as diferenças culturais

presentes na língua. Para um aluno ser capaz de fazer um comunicado para os colegas de classe é preciso que esteja desinibido e que tenha o discurso preparado.

Trabalhos de expressão oral são muito mais que leitura de textos em voz alta. Eles incluem o incentivo à manifestação espontânea e freqüente dos alunos em qualquer disciplina. As atividades partem de situações simples, como a sua disposição para ouvir e permitir que crianças e jovens exponham suas idéias. Depois é preciso criar ações didáticas que possibilitem experiências significativas da comunicação pela fala.

O grande objetivo da linguagem é a interação. A comunicação com o outro, dentro de um espaço social, que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinadas comunidades lingüísticas. Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala.

A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. A comunicação deve ser entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente. No parecer do CNE, destaca-se a questão da formação ética, estética e política na linguagem vista como formadora de valores sociais e culturais.

Havendo uma vontade e uma disposição para se ler, há também uma possibilidade de se chegar a uma

capacidade de se aprender a ler.

A partir de pesquisas realizadas foi possível observar que crianças de com 4 anos e que estão na 4ª série do ensino fundamental ainda são analfabetas e foi de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar

Precisamos urgentemente que seja implantado soluções estruturais que incidam no processo educacional, por parte dos governos, federal, estadual e municipais e mais o setor privado, em caráter de urgência

Inicialmente, são soluções de natureza político-educacional. No entanto, há fatores intra-escolares, pedagógicos e psicopedagógicos, no entorno escolar, diríamos, em outras palavras, fatores de natureza didático-pedagógica (professor, aluno e conteúdos), que também têm peso no desempenho dos alunos, e uma escola comprometida com seus alunos, e com a família desses alunos e mais, solidária ao esforço educador do poder público, apesar de condições adversas, pode fazer diferença.

Os dados extraídos dos testes do SAEB, em especial, sua análise pedagógica, permitem-nos uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos e a perceber a dinâmica do processo de construção do conhecimento.

Neste encontro, vamos nos debruçar, como nos sugere o tema deste artigo, sobre a importância da

leitura na educação básica, especialmente no ensino fundamental e em ensino médio, a que converteria, de logo, num desafio metodológico de perguntar a mim mesmo, como docente da área, e aos colegas professores da rede pública: como desenvolver a capacidade de aprender a ler dos alunos da educação básica?

Vamos em parte. Começemos por uma questão básica: a leitura é meio ou fim para se atingir o objetivo do ensino fundamental? Qual esse objetivo? A LDB, isto é, a Lei 9.394/96, no seu artigo 32, determina que o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá objetivo a formação básica do cidadão. Portanto, o objetivo do ensino fundamental é a formação cidadã do aluno. E para essa formação cidadã, que passos devem ser dados para se atingir este objetivo de ensino?

A leitura, a escrita e o cálculo são meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Desses três meios básicos, o desempenho leitor tem se mostrado muito precário, até mesmo, superior ao desempenho escritor ou matemático das crianças. A lei, de alguma maneira, nos parece sugerir que a importância da leitura está diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade de aprender. Não há desenvolvimento ou aprendizagem que não passem pela leitura, seja em situação normal ou especial.

Ler para aprender é meio, pois, para

desenvolvimento da capacidade de aprender. Mas, para que ingressamos nessa tarefa de ler para aprender é necessário, antes de tudo, aprender a ler. E aprender a ler é habilidade que exige da escola uma concepção nova de leitura, ou seja, leitura é decodificação (reconhecimento das letras e discriminação das vogais, por exemplo) e compreensão (sentido dado à pré-leitura, leitura e a pós-leitura).

Se há disposição para aprender a ler, há possibilidade de chegarmos à capacidade de aprender a ler, e sobretudo, do educando, considerar que pode aprender lendo. Aqui vale o ditado: querer é poder. A partir da leitura de uma obra regional ou nacional, uma criança pode desenvolver aptidões ou competências ou competências e habilidades de natureza intelectual e procedimental. A aptidão intelectual ajuda a ler para aprender a pensar a prática social e aptidão procedimental a ler para aprender a atuar no mundo do trabalho.

Temos diferentes sociedades de mercado: informação e a industrial, mas elas são diferentes. No tocante a limites sócios geográficos a sociedade industrial é nacional, enquanto que a informacional é mundial ou global. Dito por outras palavras: mercado nacional: industrial; mercado global-informacional.

Termos para definir a exclusão social tornam difícil em geral a comparação de teorias, metodologias ou medidas corretivas.

A LEITURA E OUTRAS APRENDIZAGENS

Encontrar o equilíbrio para uma realidade em transformação contínua como esta não é tarefa fácil, nem tampouco possível de ser realizada por grupos isolados. Mas penso que pode ser agarrado pelos diversos atores sociais, ainda que em espaços diferentes de reflexão e ação desde que o propósito seja o mesmo: Possibilitar ao ser humano uma visão mais alargada dos diversos contextos sociais e, conseqüentemente, a conquista de uma consciência sensível aos interesses comuns.

Formar leitores competentes, críticos e sensíveis. Não percebemos outra maneira de se idealizar uma sociedade justa sem a devida valorização da leitura como sendo a porta de entrada para as tantas reformas que se tem de fazer. Discutir sobre a formação de leitores conduz a uma polêmica complexa que não garante a transformação, mas possibilita à reflexão que mesmo parecendo óbvia,

ainda, incomoda muitos segmentos sociais, principalmente a instituição escolar. Por outro lado, o ato de aprender está relacionado a múltiplos fatores, e um dos mais importantes reside na capacidade de leitura.

Comunicar, interpretar, enfim, ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto. Percebemos a palavra como

descoberta e desvelação de mundos. A leitura coloca-nos numa dimensão de possibilidade e é por isso que ela deve, também, ter a função de encantar.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação. Se antes do nascimento era o cordão umbilical que a ligava ao mundo, depois será a linguagem.

O que é ler? O que é leitura? As respostas são inúmeras e variadas. Estudiosos do mundo inteiro debruçam-se em torno da questão em busca de uma resposta adequada e que assegure o sucesso para a formação de leitores. Mas estamos diante de perguntas muito complexas e que demandam respostas também complexas e inacabadas, pois a leitura está relacionada com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Não podemos fugir da questão, uma vez que a formação do leitor passa pela educação formal, pelas diversas propostas pedagógicas e, na maioria das vezes, por professores formados para atender ao sistema e que quase sempre não gostam de ler.

A literatura liberta e faz ver com olhos diferentes na medida em que propõe a possibilidade de se viver muitas vidas, conhecerem muitas pessoas, enfim humanizar-se a cada encontro proporcionado pela palavra.

A literatura permite ao sujeito transcender sua experiência de vida, que é limitada a uma condição de tempo, espaço, contexto familiar e coletivo, sexo, profissão, raça, religião e classe para adentrar em diversas histórias, vestir outras peles, reconhecer-se e recriar-se em outras almas com as quais estabelece um vínculo de intimidade identificando-se com o sentimento de dor ou de amor do outro. Por isso, a palavra salva, regenera, recria e permite a necessária conquista de autonomia.

A leitura principalmente da literatura, proporciona algo de maravilhoso, espantoso, que estimula a imaginação criadora e encoraje para a descoberta do desconhecido. Não podemos esquecer que somos “narrativas” desde sempre. Reconhecemos que o processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e que para se ler bem é necessário o desejo, ou seja, tem de haver um sentimento positivo para com as narrativas em geral. O meio mais seguro e de que nunca nos lembramos é criar o desejo de aprender.

Dêem ao jovem esse desejo e deixe o resto. (Daniel Pennac) O mundo é para ser lido lindamente e criticamente e a partir de todas as suas histórias: grandes e pequenas.

No entanto, é preciso lembrar que o domínio da leitura envolve uma série de habilidades complexas que precisam ser desenvolvidas progressivamente. Muitas crianças as desenvolvem fora da escola, mas a

maioria precisa da escola para realizar tal tarefa. Apesar da grande quantidade de pesquisas sobre o tema, ainda não foram desvendadas completamente os mistérios da leitura e a diversidade de fatores que nela interferem.

A leitura tem um papel tão importante e significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social, novas maneiras de pensar e agir. No Brasil, a mobilização em torno do fomento à leitura surgiu com a criação da política nacional do livro, leitura e bibliotecas, lançada com o nome de “fome do livro”.

Encontrar o equilíbrio para uma realidade em transformação contínua como esta não é tarefa fácil, nem tampouco possível de ser realizada por grupos isolados. Mas penso que pode ser agarrado pelos diversos atores sociais, ainda que em espaços diferentes de reflexão e ação desde que o propósito seja o mesmo: Possibilitar ao ser humano uma visão mais alargada dos diversos contextos sociais e, conseqüentemente, a conquista de uma consciência sensível aos interesses comuns.

Formar leitores competentes, críticos e sensíveis. Não percebemos outra maneira de se idealizar uma sociedade justa sem a devida valorização da leitura como sendo a porta de entrada para as tantas reformas que se tem de fazer. Discutir sobre a formação de leitores conduz a uma polêmica complexa que não garante a transformação, mas

possibilita à reflexão que mesmo parecendo óbvia, ainda, incomoda muitos segmentos sociais, principalmente a instituição escolar. Por outro lado, o ato de aprender está relacionado a múltiplos fatores, e um dos mais importantes reside na capacidade de leitura.

Comunicar, interpretar, enfim, ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto. Percebemos a palavra como descoberta e desvelação de mundos. A leitura coloca-nos numa dimensão de possibilidade e é por isso que ela deve, também, ter a função de encantar.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação. Se antes do nascimento era o cordão umbilical que a ligava ao mundo, depois será a linguagem. O que é ler? O que é leitura? As respostas são inúmeras e variadas. Estudiosos do mundo inteiro debruçam-se em torno da questão em busca de uma resposta.

CONSIDERAÇÕES

O ensino não é apenas uma atividade técnica e profissional. Na medida em que deve favorecer o desenvolvimento social e ético dos alunos, pressupõe também uma ação moral. Álvaro Marchesi.

Muitas vezes a crise da leitura retrata a crise que a escola e a sociedade econômica vêm sofrendo, crises estas que contêm a formação dos alunos. Diante disso é possível colocar em prática um trabalho que atingiu grande contingente de alunos da rede oficial de ensino, que seria conhecer mais profundamente a real realidade de alunos e professores de uma periferia e fazendo amadurecer uma proposta onde seja visada uma mobilização para a leitura e produção de textos atuais.

Nos dias de hoje é muito falado sobre a importância da correção ao falar e escrever a nossa Língua Portuguesa. Se isso tem um papel educativo mais geral, e assim não pode se deixar de pensar sobre como fica a variedade linguística em nosso país. Ao contrário do que se difundem, os lingüistas têm claro que no Brasil existem muitas peculiaridades no fala e na forma de se expressar.

De um modo geral, as legítimas são aquelas oriundas das camadas de maior prestígio social e econômico, ainda que rompam com o modelo da gramática normativa.

O mesmo não acontece com as formas de expressão das camadas populares, sobretudo oriundos do interior. Esses conceitos precisam ser discutidos, uma vez que têm dificultado a participação de muitos alunos nas atividades escolares, no convívio social dentro e fora da escola, impedindo que muitos possam "assumir a palavra".

Com isso é necessário que se combata o papel da escolar em relação ao preconceito lingüístico existente e que por muitas vezes levamos ao desprestígio da oralidade e impede que a leitura seja acessível ao aluno. Enfocaremos como a escola deve trabalhar com as variedades lingüísticas e ajudar o desenvolvimento da leitura.

Com a falta da leitura na escola os alunos não compreendem as situações na hora de prestar um concurso ou um vestibular, pois sua leitura torna-se superficial e fragmentada das questões lidas, e isso explica os inúmeros erros na escolha das questões ou alternativas corretas, tornando suas respostas dissociadas do contexto da questão escolha de afirmações contraditórias e excludentes. Os alunos escrevem somente o que a escola quer e ensina, não sabendo que o importante é que se tornem alunos críticos e argumentativos para que possam estar preparados para entrar em uma sociedade difícil e competitiva no mercado de trabalho e na vida social. A partir de dados do Enem podemos ver o quanto nossa escola retrocede nos dias atuais tornando contraria as idéias de uma sociedade letrada.

Nossa sociedade atual exige na atualidade pessoas com conhecimentos diversificados com uma leitura compreensiva, informática entre outros conhecimentos, para tornar fundamental o desenvolvimento humano nos jovens.

Gostaríamos que o hábito da leitura fosse

despertado nos alunos, para que algumas leituras não sejam feitas somente pelas imagens que alguns livros proporcionam ou pela apresentação que alguns trazem com capas e ilustrações chamativas.

É imprescindível ao exercício docente consistente e conseqüente, como o que se busca objetivar na escola fundamental pública. É mister que se faça pesquisas para que haja melhorias da prática pedagógica. Este processo, no entanto está embutido, integrado na teoria.

Esta realimenta e enriquece o pensar. É ela que devolve ao pensar novos dados a serem incorporados na atuação pedagógica. É importante destacar que este estudo exigiu um conhecimento da qualidade de pesquisas pesquisa-ação, necessitando de reorganização do trabalho dos professores.

É preciso refletir as ações para a busca de autonomia e também criar estratégias para produção de conhecimento. O interesse foi centrado na análise das relações do ato da leitura, e de escrever para fornecer contínua formação aos professores e que exercem suas funções pedagógicas em salas de aulas de escolas públicas. O foco e o fim deste estudo na primeira etapa, encaminharam-me à pesquisa-ação como metodologia subjacente que mais se aproxima da natureza dessa investigação.

A dislexia é uma síndrome que se detecta logo na infância, portanto, ela está presente na fase de

alfabetização da criança. Perceber alguma coisa errada com algum aluno é muito importante para não gerar um problema futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHALITA, G. B. I. O poder de fogo da Educação. In: Revista Fapesp, ed. 85, março 2003.

CITELLI, Beatriz. Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental: Poema, Narrativa e Argumentação. São Paulo. Cortez, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. – Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FERREIRO, E. – Alfabetização e Cultura Escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, Maio 2003.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1992 FOUCAMBERT, Jean. A Criança, o Professor e a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da língua

portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Avaliação – de excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

RIOS, T.A. Projeto pedagógico: construção coletiva. IN: seminário de atualização pedagógica. Bragança Paulista, USF, 1998.

RIOS, T.A. Por uma diferença da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. Revista Pedagógica Pátio nº 33 Fev. / Abr. 2005.

Revista Páginas Abertas ano 30 – nº 23 – 2005.

A FAMÍLIA COMO CONHECEMOS: DO TÍPICO MODELO EUROPEU, ATÉ AS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS CHEFIADAS POR MULHERES.

Vandoleide Vânia da Silva

Para uma possível reflexão dos problemas de aprendizagem decorrentes das novas estruturas familiares atestadas nos dias de hoje, que atingem principalmente as crianças interferindo na sua capacidade cognitiva de aprendizagem e sua vivência social, ressaltaremos o contexto histórico das famílias desde a formação da República. Para isso será necessária uma abordagem histórica da estrutura familiar.

Na época republicana no Brasil, onde a cidadania era composta por ex-escravos e miscigenados de origem africana e indígena, e onde havia um enorme problema de inclusão por parte do governo que ainda mantinha seus padrões de preconceito e imparcialidade. Cujo ponto de vista que defendia uma superioridade da raça europeia com a justificativa de que os povos africanos e indígenas seriam um povo inferior e “bárbaro”, não obtiveram sucesso com a política educacional da época, havendo também pouca assistência social e política para a população pobre.

Devido a esses eventos torna-se necessário refletirmos como era a estrutura familiar da época republicana, após a libertação dos escravos e quais as causas dessa falta de inclusão dos miscigenados, em vista de uma política social comprometida em matéria de uma política educacional?

O modelo antigo de família em face com o contexto da época era aquele em que havia a centralização do poder do pai, que possuía poder moral sobre os filhos, ou o “*respeito*” dos demais membros da família, a “*obediência*”¹ da mãe em face de uma criação autoritária das crianças. Com suas diferenças marcadas pela região de origem, as mulheres naquela época assumiam diferenças nos seus postos familiares: no nordeste brasileiro elas eram comumente chamadas de *sinhazinhas*, caracterizadas pela sua passividade em relação ao homem e pelas atividades voltadas inteiramente para o lar; no sul e sudoeste adotaram o pejorativo de *bandeirantes*, eram as mulheres que controlavam os afazeres que pertenciam aos homens quando eles estavam ausentes. Mesmo com suas diferenças, onde as mulheres da região sul/sudeste apresentavam um modelo mais ativo do que no primeiro caso

Na sociedade da época, pós libertação dos escravos, ainda permanecia a antiga consideração preconceituosa contra as descendências de escravos e indígenas com o não reconhecimento de sua condição humana relacionada às justificativas da

própria escravidão. Esse tipo de comportamento superior tomado pelos descendentes europeus, que se consideravam superiores, é responsável por muitos atentados contra os núcleos familiares dos escravos da época; muitos indivíduos eram separados de suas famílias de origem, em algumas vezes eram vendidos para senhores diferentes ou mortos pelos feitores numa possível fuga, ou mesmo pelas condições sub-humanas em que eram expostos. Como aponta Gizlene Neder:“(...) *o autoritarismo e a violência da Escravidão são responsáveis pela separação de casais, pais e filhos e amigos, provocando a perda de vínculos e crises de identidade marcantes e irreversíveis*”. (2005, p.39).

Após a libertação, muitos ex-escravos migraram para outras regiões para procurar seus parentes sem mesmo ter notícia alguma sobre o paradeiro deles. Além disso, muitas crianças tiveram que superar a ausência da paternidade, pois, suas mães muitas vezes eram obrigadas a se deitar com os senhores sem que suas esposas soubessem, e a criança a ser gerada não tinha o reconhecimento do pai, tendo que substituir a figura paterna pela figura de um senhor.

Desse modo, com o aspecto autoritário imposto pelo período da escravidão, foi promovida a perda da tradição e o rompimento dos núcleos familiares dos descendentes de escravos. Nos dias atuais, as famílias de classe popular no Brasil² continuando a ser consideradas inferiores, continua a se prevalecer certo

padrão autoritário que ainda promove a perda dos vínculos familiares entre a classe pobres.

Nota-se uma constante discriminação nos dias atuais que relaciona os afrodescendentes com a pobreza, colocando sempre algum meio de rotulação por parte da sociedade; Neber apresenta um claro exemplo de preconceito apontando um comerciante comentando a respeito das famílias de baixa renda, onde é constante a insatisfação com os “moleques negrinhos” que perambulam pelas ruas, que além de prejudicar as vendas assustam a freguesia; reclamando também de suas mães, apontando a falta de cuidado adequado com as crianças, começando na prevenção da gravidez.

É constatado como estrutura familiar da época republicana no Brasil um contraste de família regular e família irregular. Esse contraste vem sendo carregado até os dias de hoje, mas de forma mais discreta. A família patriarcal, ibérica, com valores morais cristãos e europeus, tem sido adotada como o padrão; enquanto a família miscigenada indígena ou africana, monoparental e pobre tem sido caracterizada como sendo irregular graças às condições autoritárias e imparciais de um sistema político que beneficia uma minoria privilegiada. Os reflexos dessa exclusão dos ex-escravos e miscigenados promovida pelo autoritarismo político da época produziu uma resistência por parte dos prejudicados, que consiste nos novos laços familiares apoiados pela solidariedade

e de companheirismos no trabalho, como aponta Neder:

“Na África, ser primo ou irmão não implica qualquer vínculo consangüíneo. Os membros de uma mesma etnia consideram-se geralmente irmãos. Ser primo é sobretudo ser amigo.(...) O que define a família africana é o antepassado comum. Se a descendência se faz numerosa demais, um ramo separado constitui uma nova família. As sociedades africanas fundamentam-se, pois, na linhagem”. (MATTOSO,apud NEDER,2004, p.41)

Dessa forma, como reflexo da escravidão e do preconceito produzidos pelo sistema político da época, ocorreu uma nova reforma na estrutura familiar onde há a inserção do compadrio e a solidariedade por parte de outros; em outras palavras, há uma inclusão de outras pessoas no núcleo familiar que se encontrava abalado e enfraquecido. O papel desses agentes solidários é constatado até os dias de hoje, onde as famílias desestruturadas procuram auxílio com outros parentes para reestabelecer a ordem que antes possuíam. Instaurando a inclusão pela solidariedade devido à exclusão social; os demais parentes acabam por se tornar membros do núcleo familiar, por uma relação recíproca de ajudar e ser ajudado.

Com este quadro no cenário brasileiro na época, observa-se que o autoritarismo que antes era imposto de senhor para escravo foi transferido para classe

dominante que, sendo a mais favorecida pelas políticas dominantes desde então, impõe seu poder para a classe baixa; esta segunda classe acabou não se beneficiando das políticas públicas sociais. A organização social foi modificada passando a ser adotada a diferença de classes em vista da posição socioeconômica de seus membros; os setores populares acabaram por se tornar vítimas das manobras políticas que garantiam a sua própria exclusão, dentre os afetados estava o setor que não possuía propriedade e não tinham uma educação adequada, que quase na sua totalidade eram analfabetos.

O autoritarismo decorrente dessa organização dividida em classes, diferentemente daquela dividida entre escravo e senhor, privilegiava o indivíduo com posse de terra e que era bem letrado; enquanto os descendentes de escravos eram excluídos desses benefícios, tinham que enfrentar diversos serviços para ganhar um salário. Mulheres e crianças não eram mais obrigadas a trabalhar, a figura paterna pode se estabelecer como chefe da família a partir de seu trabalho remunerado. Com o fim da escravidão, se estabeleceu a família nuclear, isto é, que detinha o poder e a autoridade na figura paterna. Mas, como ocorreu a perda dos valores familiares patriarcais? Quais as condições que geraram a crise no modelo familiar e condicionaram a outros tipos de estruturas familiares, como conhecemos nos dias atuais?

De início, com a autoridade transferida para dentro da estrutura familiar a figura paterna passa a ter força e o poder moral, muitas vezes utilizando da violência física e psicológica para reafirmar o seu papel de chefe da família; o pai é aquele que tem moralmente a obrigação de fornecer condições para a manutenção da casa, por isso eles se sentem responsáveis pelos rendimentos familiares, e a eles são conferido o fracasso quando lhe falta o dinheiro (aparentando um sentimento de obrigação não cumprida). A mulher, em contrapartida, tinha um papel de submissão frente à autoridade masculina dentro do lar; como chefe da casa, ela administrava o dinheiro trazido pelo trabalho do marido - controlando, priorizando os gastos e driblando as despesas.

Como sequência dos planos familiares estão os planos em ter filhos, estes que são vistos como realizações conjugais. A relação familiar é, então, constituída pela relação entre pais e filhos³, e a educação passa a ser um exercício de autoridade. Essa autoridade, passada de forma moral e simbólica para os membros da família pela figura paterna se dá pela mediação das carências da família. Sendo ele o único que trabalha na casa, o pai é aquele que detinha todo o poder e autoridade dentro do grupo familiar. A mulher, sua esposa, acatava sempre as suas decisões e, por não ter voz ativa, permanecia passiva diante das ordens do marido; a mulher se via muitas vezes na posição de cúmplice dos filhos que sofriam com os rígidos castigos impostos pelo pai. A educação era

passada através da autoridade e do respeito baseado no temor, com a centralização do poder na figura paterna. O pai detinha o poder por ser ele quem trazia o sustento para a família, era ele quem supria com as necessidades e, por isso, era considerado simbolicamente como autoridade máxima dentro da casa.

Nas famílias mais pobres, com os trabalhos cansativos e, muitas vezes, a dupla jornada de trabalho que tanto o homem quanto a mulher tem que fazer, a relação familiar fica comprometida; os filhos poucas vezes veem os pais, resultando numa queda do rendimento de aprendizado, pois não há como ter um acompanhamento da vida escolar do filho por parte dos pais, que estão sempre ocupados trabalhando.

No entanto, com a chegada da crise econômica que atingiu o Brasil, principalmente na década de 80, o trabalho como fonte de renda estava sendo ameaçado. Com as demissões em massa em conjunto com o aumento contínuo da inflação, o papel do pai começou a falhar dentro da estrutura familiar. Como os mais pobres não possuíam trabalhos adequados, trocando com frequência de empregos, a renda familiar ficou instável. O papel do pai ficou fragilizado, a mulher precisa se duplicar: trabalhar para ajudar com as despesas e cuidar da manutenção do lar. Desse modo, podemos afirmar que a pobreza afeta o provedor homem na família que, pela centralização do poder diante das expectativas não cumpridas (a de promover

o seu papel simbólico). Então, os valores familiares adotados como padrão foram abalados no momento sua imagem de supressor paterno foi comprometido.

Para encontrar êxito as mulheres que se tornam chefes de família encontram auxílio fora do seu núcleo familiar; com a ausência do pai, o filho mais velho passa a fazer a intermediação com o externo; pois, caso contrário, a mãe será a intermediadora, ou atribuirá esse papel para outros parentes, como afirma Sarti:

“Os frequentes casos de separação e a frequente ocorrência de gravidez entre as adolescentes – cujo filho tende a ficar na casa dos avós, que o criam com ou sem a mãe – levam uma divisão dos papéis masculinos e femininos entre diversos homens e mulheres na rede familiar, deixando de se concentrar no núcleo conjugal”. (SARTI, 2003, p.68).

Com a ruptura do núcleo familiar devido à separação ou à inversão dos papéis dentro de casa, as relações familiares são atualizadas; relativizam o papel da mulher na família e há a transferência de papel (patriarcal ou matriarcal) para outros parentes. Antigamente as mulheres não eram totalmente responsabilizadas pela família, mas, com a inversão dos papéis e com a crise no modelo de família padrão, abriu-se espaço para novas situações. Hoje em dia os direitos são iguais, e as mulheres parecem possuir mais poder devido à inversão dos papéis familiares

decorrentes da frustração com a imagem paterna em realizar seu exercício dentro do núcleo familiar (a falta de trabalho, a comodidade e, muitas vezes o próprio abuso do poder), abre-se, então, espaço para a mulher decidir no lugar do homem. Como afirma Sarti: “(...) *ela* *exibe sua disposição de se virar, de não precisar mais dele, como uma vingança, reiterando o fracasso dele e a frustração de ambos*”. (2003, p.71).

Por isso, com a perda dos valores tradicionais, a família moderna passa a ser instaurada como uma rede e não mais como um núcleo fechado. Com isso, segue a seguinte pergunta: como se caracteriza esse novo tipo de estrutura familiar que, diferente da centralização, mantém nos laços consanguíneos um apoio para a família?

Em primeiro lugar, com a queda dos padrões familiares patriarcais, ficou impossível estabelecer um novo padrão familiar, pois indagar sobre uma proposta de família é indagar no plano subjetivo; o entendimento não consegue padronizar um modelo, somente temos uma ideia de família a partir de nossa própria vivência. A base para a reflexão será dada em fenômenos isolados, em casos específicos, pois há uma diversidade de causas para a reformulação na estrutura familiar, que agora deixou de ser um núcleo familiar passando para rede familiar, esta última que ultrapassa a relação conjugal abarcando outros membros. Estabelecer um tipo de família padrão é uma proposta não realizável, pois, cada estrutura familiar

segue seu determinado contexto histórico-social e cultural, tornando impossível fazer generalizações.

Para clarificar a ideia de rede familiar analisaremos o caso de mães solteiras, decorrentes na maior parte dos casos onde o pai não arca com a responsabilidade do filho e a criança passa a ser incorporada no núcleo familiar da mãe. Nesse cenário, para garantir à sobrevivência e a manutenção da estrutura familiar a mãe passa a trabalhar; com isso, ela passa a mostrar que é tão digna de respeito quanto a figura paterna, como afirma Sarti: *“o trabalho para sustentar o filho redime a mulher, que se torna mãe/provedora”* (2003, p.76). A família passa a se estender a partir da rede de confiança: a mãe que precisa trabalhar deixa os cuidados da casa e dos filhos com a avó ou com alguém de confiança. Essa relação recíproca é evidenciada principalmente nas famílias pobres, promovendo o sentimento moral de solidariedade com o outro, as chamadas relações de afeto⁵. Essas famílias, que possuem a falta de um dos conjugues, e por isso deixam de ser um núcleo para se tornar uma rede familiar, são denominadas famílias monoparentais.

“Quando se lida com famílias, depara-se com uma primeira dificuldade, a de estranhar-se em relação a si mesmo. Como reação defensiva, há uma tendência de projetar a família com a qual nos identificamos – como idealização ou como realidade vivida – no que é ou deve ser a família, o que

impede de olhar e ver o que se passa a partir de outros pontos de vista”. (Vitale, 2002, apud Sarti, 1999:100)

“Dispor-se às obrigações é o que define a permanência no grupo familiar”. (Sarti, 2003,p.85)

Diferente do modelo padrão patriarcal, o responsável pela família torna-se aquele que tem a maior remuneração; conseqüentemente, abarcando outros membros consanguíneos na rede familiar, criando um vínculo de ajuda recíproca, o que caracteriza a rede de parentesco atual. Em decorrência, muitas vezes, a criação das crianças acaba sendo transferida - a avó muitas vezes é aquela que acaba incumbida de criar os netos na ausência da mãe, que faz seu papel de chefe da casa. Essa transferência de responsabilidade ocorre quando há a ausência da figura do pai, ou quando ambos (pai e mãe) precisam trabalhar para suprir com as necessidades e carências que comportam o mundo externo.

Desse modo, a noção de monoparentalidade, como efeito da nova estrutura familiar, é estreitamente ligada à pobreza; pois, as mulheres nessas novas estruturas se veem obrigadas a encarar tipos de trabalhos que estejam de acordo com suas necessidades de e mãe e doméstica, aceitando trabalhos mal remunerados e uma longa jornada de trabalho para cuidar da manutenção da casa.

Além deste efeito que atinge a estrutura econômica familiar obrigando mulher a trabalhar tornando-se chefe de família; observamos outro efeito que atinge a rede familiar em sua totalidade, em especial àqueles que acarretam a obrigação dos cuidados das crianças: consiste nas redefinições de autoridade na família. Com o auxílio da solidariedade de parentesco, destacando-se o papel dos avôs na ausência da mãe que trabalha, há um conflito simbólico de autoridade entre a mãe e aquele que educa as crianças, como afirma Sarti:

“Mãe é a que cuida deles (...) não aquela que vive pelo mundo talvez na sua vaidade, ou talvez na sua necessidade, não assiste seu crescimento, o seu desenvolvimento. Então eu acho que mãe é aquela que realmente zela pela criança”. (Sarti,2003, p.80)

“O conceito de famílias conjugais e nucleares, chefiadas pelo provedor masculino, é, portanto, uma construção duplamente problemática para inúmeras sociedades, bem para o Brasil. (...)Domicílios podem ser chefiados por uma ou mais pessoas, homens ou mulheres, e abrigar uma ou mais famílias, além de parentes e não parentes”. (Carvalho, 1998, p.77)

Assim, como efeito da monoparentalidade, as características simbólicas de autoridade do pai e da mãe se desvinculam do estereótipo biológico passando para a criação. Além disso, quando a mãe passa a

criação dos filhos para um parente, que é o que caracteriza as novas estruturas familiares (a entrada de outros membros consanguíneos na família pela ajuda solidária e recíproca), podem ser gerado um conflito de autoridade baseado no apego à criança devido a criação que fora lhe atribuído – a mãe de criação e a mãe biológica entra em conflito de autoridade frente à criança que está em fase de aprendizagem e acaba confusa.

Foi observando essas realidades que entendemos a importância de uma política social que dê auxílio às novas estruturas familiares; pois, a questão da monoparentalidade parece estar associada ao gênero feminino e à pobreza; é preciso haver uma política social que atinja toda a estrutura familiar monoparental, pois sendo o trabalho remunerado feminino aquilo que contribui para a redefinição do poder dentro de casa, as políticas sociais deveriam abarcar primeiramente a forma que a mãe solteira é vista frente à sociedade.

“(…) reconhece-se a necessidade de uma política social e de uma responsabilidade coletiva que assegurem às famílias monoparentais em especial àquelas chefiadas por mulheres, os meios para uma boa socialização e os cuidados necessários ao desenvolvimento das crianças e adolescentes”. (Vitale, 2002, p.60)

Dessa forma, como objetivo de nossa reflexão histórica que apontou as transformações ocorridas dentro da família desde a época da república até os dias atuais. Partindo da família como um núcleo de poder centralizado na autoridade paterna até as novas estruturas familiares chamadas de redes familiares por estenderem as relações familiares para parentes consanguíneos numa troca de auxílio. Com a mulher assumindo o papel do homem e se tornando chefe da casa e da família, onde a autoridade acaba por entrar em crise devido aos novos papéis assumidos por aqueles que mantêm os cuidados das crianças, na grande maioria pelos avôs consanguíneos da parte da mulher. De acordo com esses efeitos, reconhecemos a necessidade de uma política social que se atente para o estado de vulnerabilidade dentro da família.

Um modelo de política social ideal para tratar da família, sem colocar a mulher com o status secundário e de dependência, deveria manter um suporte para a mulher trabalhadora, com a presença de creches comunitárias e escolas de período integral, atentando para o bem estar da mãe que precisa trabalhar e para a formação da criança; além disto, fazer valer as leis que defendem a criança perante a manutenção e participação do pai, que muitas vezes está ausente e/ou não assumem a paternidade. Com as leis que protegem a criança necessárias a implementação de um programa de planejamento familiar com laços de prevenção e controle de maternidade para adolescentes; e, por último fornecer

um treinamento profissional e expandir as oportunidades para as mulheres, contando com o apoio de programas de incentivo à geração de renda e trabalho para mulheres chefes de família. Tais propósitos políticos se fazem necessários porque tais famílias, na maioria das vezes, são decorrentes de gravidez precoces, onde predomina a instabilidade familiar, o que tende a contribuir para a reprodução da pobreza de geração para geração.

Na parte que se segue será trabalhada a família no que tange uma reflexão direcionada dos efeitos das novas estruturas familiares nas crianças, seus problemas de adaptação e aprendizagem; em conjunto com a posição da Instituição de ensino, da abordagem do problema da criança até o trabalho com a família, visando sanar o conflito de autoridade dentro da casa e entrosar a criança no mundo que a aguarda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Luiza. **Famílias chefiadas por mulheres: relevância para uma política social dirigida**. Revista Quadrimestral de Serviço Social, ano XIX - n57. São Paulo, Cotez, 1998.

FERNANDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**; trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitar. **Pais e Filhos em Interação. Aprendizagem mediatizada no Contexto Familiar**. São Paulo: Saleziana, 2002.

MUNHOZ, Maria Luiza. **Questões familiares em temas de Psicopedagogia**. São Paulo: Memnom, 2003.

NEDER, Gizlene. **A Família Brasileira, a base de tudo**. Silvio Mnoug Kaloustian (organizador). 6.ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2004.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**; trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

POLITY, Elisabeth. **Dificuldade de Aprendizagem e Família: construindo novas narrativas**. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 6.ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

VIRTALLE, Maria Amália Feller. **Famílias monoparentais: indagações**. Revista Quadrimestral de Serviço Social, ano XXIII - n 71. São Paulo: Cortez, 2002.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**; trad. Marcelo Brandão Cipolla. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

A ESCOLA O PROFESSOR E O ALUNO

Vanessa Prado Seixas

Escola-Breve Histórico

A Pedagogia Tradicional em 1920 visava atender somente as classes dominantes numa visão humanística, já nas primeiras décadas do século XX o interesse da burguesia era que a escola atendesse ao desenvolvimento industrial, mas como o currículo já não atendia às necessidades das crianças, surge a escola nova num intuito de modernizar o ensino, de desenvolver habilidades individuais, respeitando o amadurecimento de cada criança desfavorecendo os métodos, garantindo de todos o domínio da atividade humana.

A escola era vista como um lugar onde seria compartilhado junto às crianças aquisição de novos conhecimentos e novas habilidades.

No artigo 205 da Constituição Federal fica claro 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. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL/1988).

Diferente do passado que a educação atingia apenas aos burgueses, agora a educação é para todos, ainda não podemos dizer que é de boa qualidade, mas está melhorando, tomando novos rumos devido as preocupações dos educadores que estão cada dia mais se empenhando em acabar com a visão burguesa e tradicional que as escolas ainda possuem.

Apenas nas décadas de 1960 começou uma maior aproximação dos pais com a comunidade escolar, com a ajuda dos professores e do "Estado" pode-se obter um melhor resultado em relação a este contato. O professor, ainda o maior responsável por esta mudança, fez surgir uma outra visão da escola.

A profissão docente vai ganhando um caráter mais político, pois nas décadas de 70, 80 e 90 o professor e a escola vão se tornando responsáveis pela mediação e participação da comunidade na escola, que vai surgindo com a elaboração e criação dos Conselhos Escolares. Nesta fase o Estado queria desempenhar e demonstrar a qualidade da escola com um projeto conhecido como "qualidade total", que visava mostrar serviço à comunidade, através de equipamentos tecnológicos e outros.

A Pré-Escola no Brasil

No Brasil surgem os chamados "jardins de infância" e a preocupação com a educação pré-escolar,

com influência froebeliana criada no Rio de Janeiro por Joaquim José de Menezes Vieira e sua esposa Carlota, no Colégio Menezes Vieira. Em São Paulo em 1877 instalou-se a primeira escola pré-escolar particular também com influência froebeliana, escola de caráter americano.

O primeiro jardim de infância público apareceu em 1906 com a ajuda de professores formados na Europa e América, por consequência trouxe um modelo pedagógico que não funcionou muito bem devido às diferenças com a realidade que se encontravam nossas escolas.

O ensino pré-escolar sofreu influência do movimento Escolanovista no ano de 1930 em São Paulo, que trouxe uma nova pedagogia, provocando uma grande mudança

Na década de 1970 e 1980 houve um grande aumento no atendimento de creches filantrópicas e domiciliares justamente por falta de política do estado.

No final dos anos 90 a precariedade do ensino se acentuou com a implementação do FUNDEF que destinava recursos apenas ao ensino fundamental.

Mesmo com a LDB determinando que todas as creches e pré-escolas devem ser integradas ao sistema de ensino, muitas não o fizeram e funcionavam clandestinamente. Muitas crianças ficaram em instituições não regulamentadas, ficando fora da responsabilidade do gestor educacional, tendo como

consequência um atendimento sem qualidade. Essa nova LDB amplia as obrigações da escola como principal função: o ato social. Integrar as creches aos sistemas educacionais e habilitar professores é uma forma de qualificar a educação infantil.

Aqui no Brasil encontramos três grandes tendências:

Emotiva que é defendida por Montessori e Froebel onde a criança se favorece com o seu desenvolvimento natural e através de um clima de aceitação favorável à aprendizagem; Cognitiva defendida por Piaget que defende a idéia de que a escola deve favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança, através de atividades com problemas e desafios;

Crítica defendida por Freinet onde a educação deve priorizar e favorecer o convívio social da criança, a formação do cidadão participativo, crítico e reflexivo.

A pré-escola sempre privilegiou a elite, os primeiros jardins de infância instalados no Brasil no fim do Império destinavam-se a funcionar em estabelecimento particulares, o pioneiro foi Gabriel Prestes em São Paulo, que apesar de ser um estabelecimento público era de uso da elite.

Nas décadas da República surgiram diferentes estabelecimentos pré-escolares para o atendimento de diferentes crianças, de diferentes classes sociais, cada qual em sua condição econômica.

Os jardins de infância das classes mais altas atendiam meio período e assumiam a proposta froebeliana que visava desenvolver a criança através do trabalho junto a escola e a família com auxílio de materiais pedagógicos, enquanto filhos e operários usufruíram de alimentos, roupas e cuidados médicos, essa eram chamadas de creches ou escolas maternas.

Na primeira república foi priorizada a escola primária e deixado de lado o jardim de infância, pois era considerado como luxo pelos próprios educadores, o corpo docente desconhecia os objetivos da educação pré-escolar, não tinham formação específica e condições de trabalho.

A partir do momento em que ficou patente a incapacidade da escola primária de cumprir o seu papel de qualificar e de sujeitar, configurou-se a busca de solução para as dificuldades do ensino primário no ensino pré-escolar. De outro lado a absorção crescente do trabalho feminino tornou o atendimento da criança de zero a seis anos imperativo a reprodução. (PATTO,1994:41)

A autora coloca que devido aos altos índices de reprovação e evasão começou-se a pensar na pré-escola como alternativa, um preparo antecipatório para o ensino fundamental, já que as exigências desta década são outras.

O papel da infância agora é priorizar a socialização da criança e dar condições para que o educando desenvolva autonomia juntamente com a construção de novos conhecimentos, numa relação mais recíproca.

Nas sociedades primitivas as escolas não existiam, os pais eram responsáveis pela educação e transmissão de conhecimentos necessários para interagir a criança ao grupo social que pertencia. Nas sociedades atuais estes costumes deixam de existir e as crianças passam a frequentar as escolas, lugares específicos para a aprendizagem

A pré-escola tem função pedagógica no momento que o trabalho docente prepara o ambiente e toma os conhecimentos infantis como ponto de partida para a ampliação dos novos conhecimentos, realizando um trabalho intencional. A criança deve ser respeitada no seu momento, portanto ela só irá aprender se estiver pronta para isto.

Para Piaget um dos principais objetivos da educação infantil é de ensinar a criança a observar, a perguntar, a interpretar, a registrar, portanto participar do processo ensino-aprendizagem.

A pré-escola é um período essencial para a criança devido o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, não sendo apenas um período preparatório para o ensino fundamental, mas para a vida.

Alguns estudiosos se preocuparam em pensar na questão das crianças pequenas na escola. Entre eles podemos citar os mais importantes: Maria Montessori (1870 -1952) que defendia a liberdade da criança, suas atividades e o ambiente propício; Celestin Freinet (1896-1966) com a defesa que a criança era livre e podia se expressar através de aulas práticas e criativas; John Amos Comênio que foi um dos primeiros a reconhecer a importância da infância; Froebel defendia uma educação baseada na observação e na afetividade (relação mãe e filho).

A melhor forma de garantir uma boa pré-escola e através da formação de profissionais da educação competentes, compromissados, envolvidos com o processo educativo.

Formação do Professor

Há alguns anos atrás, o Magistério ou Curso Normal era considerado um status social, profissão para mulheres e na época uma profissão valorizada.

Muitas mulheres escolhiam o curso Normal por variados motivos: por influência da família, para trabalhar meio período e se dedicar aos afazeres domésticos, por melhor “lidar com crianças” ou gostarem de crianças.

Por que o homem não ingressava no Magistério, principalmente quando falamos da Educação Infantil?

Talvez pelo baixo salário e a desvalorização da profissão, algo comum nos dias de hoje ou talvez pelo

estereótipo criado pela sociedade que ainda persiste em colocar que o Magistério para crianças pequenas é “profissão para as mulheres”.

Realmente as mulheres têm mais facilidade para transmitir conhecimentos, valores, atitudes, ou seja, são mais amigas, carinhosas. Alguns autores defendem a ideia de que a professora lembra a figura da mãe e por isso é mais respeitada e admirada pelas crianças tendo mais capacidade de se doar às crianças que necessitam dessa atenção. As mulheres cativam sem se esforçar muito, até porque muitas professoras já são mães ou serão, isso faz com que entendam melhor o mundo infantil e saibam intervir nas relações dentro da sala de aula.

A mulher já nasceu com algumas qualidades necessárias para o exercício da profissão defendem alguns autores, como a paciência, a dedicação, a organização e o carinho em se apegar facilmente às crianças.

Com as novas exigências do século XX surge a necessidade de rever a formação dos professores, profissionais que irão enfrentar a realidade das escolas atuais, por isso deve visar uma sociedade participativa, plural, integradora e solidária.

Os docentes precisam rejeitar a visão técnica como um ensino de transmissão de conhecimentos acabado e formal e sim desenvolver capacidades de aprendizagem como a convivência, o respeito, a

relação com o outro, a pluralidade cultural. Essas ações visam o surgimento de um novo espaço para que aconteça a reflexão, a criatividade.

O profissional da Educação deve ser visto como transformador da realidade num processo dinâmico, reflexivo, crítico e flexível. Para que isso aconteça é necessária uma formação inicial que proporcione a valorização da profissão e a atualização constante incluindo as competências e habilidades.

Colocarei algumas condições facilitadoras desta formação:

- Saber ouvir

O Educador em sua formação deve ser ouvido, essa ação traz a sensação de valorização em suas opiniões e sugestões, só assim se sentirá aceito pelo grupo. Podemos citar o “ouvir ativo” que retrata o que está sendo dito e ouvido, ouvir pensamento e repensando.

Todo esse processo retrata a nossa realidade, quando alguns educadores sentem resistência na mudança, colocando uma nova proposta com ato contra a experiência, percepções, sucessos ou até mesmo fracassos.

Dar ao outro a oportunidade de se posicionar promovendo segurança e aceitação, não apenas pelo que o professor fala, mas sim por sua relação com o saber e o compromisso pelo que faz.

- O Trabalho Coletivo

Os professores devem pensar e refletir sobre as suas práticas coletivas visando um trabalho integrador, pois somente somando esforços, trocando experiências, estudando teorias e elaborando planos juntos poderão concretizar a intenção educativa desejada.

- O Planejar

O trabalho de planejar é fundamental na prática educativa, pois deve definir com clareza os objetivos a serem alcançados, a intencionalidade da tarefa, o processo de avaliação.

Aos poucos os professores percebem que para planejar é necessário à reflexão, a organização e a sistematização das ações (experiências) para assim se transformarem em conhecimento.

Os planejamentos não devem ser estrondosos, enormes mas sim eficientes visando sempre a realidade da comunidade escolar.

Os cursos de formação de professores devem propiciar uma didática que motive esses formandos a serem constantes pesquisadores, pois somente dessa forma estará produzindo atitudes de busca e pesquisa.

O professor como constante pesquisador necessita rever suas teorias e práticas tomando decisões sempre visando o aprendizado de seus alunos.

A formação inicial do professor já deve ter pontos essenciais no processo de aprender a aperfeiçoar a profissão, esta atuação consciente significa constantemente um diálogo crítico da realidade com a própria atuação.

Em diversos cursos de formação o predomínio ainda é da teoria sobre a prática, a teoria passa a ser o centro dos conteúdos. A LDB diz que os estágios fazem parte dessa prática, mas não é bem assim o que acontece, muito formandos não conseguem realizar seus estágios fielmente e muitas vezes não tem oportunidade para atuar e se utilizar das teorias vistas no curso.

A educação infantil é um período de formação e de desenvolvimento da criança são necessárias ações e cuidados e para que isso aconteça é necessário a garantia de investimento na formação dos professores, inclusive os da educação infantil, oferecendo formação inicial competente e valorização desses profissionais inserindo-os nos Planos de Carreira do Magistério como coloca o artigo 67 da LDB 9394/96 que estabelece: o ingresso aos concursos públicos, aperfeiçoamento profissional, piso salarial, progressão funcional, período para estudos, condições adequadas de trabalho. Asseguram condições mínimas para um trabalho docente de qualidade com certeza teremos profissionais qualificados e competentes.

Ser Professor e o Saber Pedagógico.

Ao professor cabe a tarefa de conviver algumas horas do dia com certo número de crianças. Essas crianças são estudantes que nem sempre estão dispostos ou interessados a aprender. Inicialmente são crianças inquietas, imaturas, por isso cabe ao professor ser o mediador do conhecimento fazendo-o num convívio alegre, otimista no intuito de levar o conhecimento de forma prazerosa.

Uma das características que o professor deve ter alguém firme, seguro mas tolerante, que envolve a atitude de saber observar e aproveitar o que existe de mais importante nos atos de seus alunos.

Como afirma Gikovate “Acredito firmemente que a maior virtude de um professor é a coragem. Não é nada simples postar-se diante de uma platéia de seres ainda incompletamente educados”. (GIKOVATE,2001:53)

O Professor deve ter facilidade para se expressar pacientemente, pois é importante na socialização dos anos iniciais da criança.Sua tarefa é interminável. Exige constante aprimoramento. Ensinar é muito difícil e saber se relacionar mais ainda. Empolgar o seu aluno, fazê-lo se interessar e gostar de aprender é algo que gratifica, Para o professor ensinar e também aprender, a troca estabelecida é de extrema importância para a vida humana. Se o professor criar um clima alegre e de entusiasmo estará gerando felicidade às crianças que poderão se sentir mais

seguras e otimista em relação ao futuro. Esse clima contribuirá para o desenvolvimento emocional.

Ensinar é algo que nasce em um compromisso de vida, de uma paixão pelo saber e de um gosto pelos encontros humanos. Ensinar é um processo desencadeador de conflitos. Desvelar, juntamente com o educando de respeitar os limites emocionais e intelectuais dos alunos naquele ponto de sua existência. (MORAES,1986: 32)

Para que o trabalho do professor seja realizado de forma consciente, que tenha sensibilidade de detectar as potencialidades de cada criança e sua importância no contexto social.

Contudo se o aluno não obtiver estímulos externos e curiosidades, vontade de aprender, de questionar sem que haja uma exigência não o fará de forma espontânea, por isso é necessário um amadurecimento e cabe ao professor oferecer subsídios, algo a ser trabalhado de forma ampla e não apenas restrita em conteúdos.

A competência técnica do professor compreende o domínio adequado do saber pedagógico, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber. Não se espera que o professor tenha o domínio completo do conteúdo que leciona nem respostas para todas as perguntas que seus alunos colocam, mas que seja capaz de relacionar o conteúdo com o conjunto do

conhecimento e dar-lhe significado. A habilidade de organizar e transmitir o saber implica a capacidade de gerenciar métodos e técnicas para facilitar aprendizagem. (FRANCHE,1995:116)

O professor qualificado é aquele que possui conhecimento, e o saber pedagógico (teoria e prática), articulando sempre com o compromisso no processo de ensino- aprendizagem e realizando um trabalho que vise o aprender com diversos aspectos da realidade do aluno.

O professor com sua maneira de ser e própria de agir, pensar, ensinar, transformar seus saberes, fazendo com que o aluno não apenas aprenda mas também incorpore os saberes de várias formas. É o saber pedagógico que permitirá a interação do professor junto a seu aluno e será construído no cotidiano.

O professor em seu processo de trabalho pode se deparar com problemas em sala de aula lançando assim os conhecimentos pedagógicos que possui de maneira geral, pelas experiências vividas, pela sensibilidade e carinho por suas atividades docentes.

O trabalho docente deve ser dinâmico, de inter-relação entre seus principais elementos o professor, o aluno, o saber e a escola.

O educador deve ouvir seus alunos para em seguida saber como intervir de forma construtiva e para que isso ocorra é necessário deixar que os alunos se

expressem naturalmente o que sentem, o que pensam. É necessário que o professor leve em consideração a realidade onde seu aluno está inserido.

Com esta nova visão o professor “não deposita” o conhecimento no aluno, mas sabe que não poderá deixá-lo sozinho nesta caminhada, sabe que quem constrói é a criança.

Formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto do trabalho, quanto sociais, culturais, éticas. (LIBÂNEO,2002:43)

Na fala do autor o professor deve ser dinâmico, com metodologias diversificadas e possuir uma visão ampla do que é ensinar e do que é aprender, adequando o seu trabalho a realidade da sociedade onde o indivíduo vive.

Direitos da Infância.

Até a pouco tempo a criança era vista como um bem, um objeto de posse, os pais impunham regras as quais deveriam ser cumpridas sem argumentação.

À medida que o tempo foi passando a sociedade foi criando a necessidade de olhar a criança de outra forma, agora a criança já pode ser vista como um futuro cidadão e responsável pelas mudanças futuras tão esperadas pelas comunidades.

Hoje coloca-se em evidência as reais necessidades das crianças como a preocupação com o seu desenvolvimento emocional e social. Com isso não só os pais tem essa nova visão, mas também a escola que antes, por necessidade das mães trabalharem fora, era vista como “depósito” de crianças, agora a estrutura escolar foi modificada, portanto, procura atender as reais necessidades da criança.

As relações que as crianças estabelecem na escola (professor-aluno) vem tomando outra direção, deixando de ser uma relação mecânica, autoritária mas agora afetiva, emotiva e social.

Com a Constituição surge uma nova LBD que faz referências aos direitos específicos das crianças em idade pré-escolar.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais completando a ação da família e da comunidade. (LEI FEDERAL, nº 9394/96)

A educação infantil agora pretende desenvolver a construção da autonomia da identidade da criança, diferente da visão passada..

Hoje a criança necessita de se preparar para a vida, aprendendo a se comunicar, a se expressar, a

pensar, a agir, a encontrar respostas para as suas dúvidas dando oportunidade para que as crianças adquiram habilidades como criatividade, segurança, aceitação, autonomia. Para que esse processo ocorra satisfatoriamente é necessário a participação de alguém muito especial neste processo “o professor”, porém o processo escolar de uma criança pode depender da relação que obterá com o seu professor, uma relação que não irá visar apenas aspectos intelectuais, mas também emocionais e sociais.

É na faixa etária entre 4 e 6 anos que será formado o comportamento social de uma criança, por isso é tão importante a presença de um professor competente, pois, este poderá estruturar ou desestruturar a vida escolar dela.

A criança passa por um processo de maturação biológica e seu desenvolvimento depende da mediação do adulto, sem levar em conta a sua condição social.

A pedagogia tradicional visava a educação moral e bons comportamentos, colocando a criança numa visão mais negativa na medida em que seus comportamentos não atendiam as normas sociais, já a pedagogia nova, visa o desenvolvimento pleno da criança na participação da vida social onde está inserido. Hoje as crianças se tornaram consumidoras, trabalhadoras, dependendo de sua condição social, opinam e conhecem muitas coisas, acabam participando dos problemas encontrados pelas famílias muitas vezes essas crianças vão à escola, o único

ambiente que podem expressar o que sentem, acabam por refletir seus sentimentos, mágoas, tristezas cabendo ao professor revelá-los e ajudá-las. “O educador precisa conquistar a confiança da criança estabelecendo, entre os dois, um clima de segurança e recíproca doação, permitindo, dia-a-dia, que a criança se torne ela própria”. (SAMPAIO, 1989:116).

A participação do professor no processo da socialização é fundamental, mas a sua cumplicidade e amizade são ainda mais necessárias.

Muitas foram às conquistas da Educação Infantil considerando a criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal (88) reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos tida como assistencial, agora como direito do cidadão e dever do Estado e inclui a creche com funções educativas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA / 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (LDB / 1996), o Plano Nacional de Educação (CNE / 1998) reafirmaram o princípio da Educação Infantil como direito.

Referencial Bibliográfico

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A Emoção na sala de Aula*. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

ANGOTTI, Maristela. *O trabalho docente na pré – escola: Revisando teorias e práticas*. In: MONTESSORI, Maria. FREINET, Celestin. *A relação professor-aluno* São Paulo: Pioneira, 2003. p. 65.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil- 5 de outubro de 1988. art.205. título VIII, da Ordem social.

BRASIL, Lei Federal nº 9394/96- Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Infantil.

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para educação infantil. Formação pessoal e social*

Volume 1, Brasília, MEC, SEF, 1988.

CURY, August. *Pais Brilhantes Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: sexante, 2003.

DOHME, Vânia. *Atividades Lúdicas na educação*. O caminho dos tijolos amarelos do aprendizado. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANCHE, Eglê Pontes. (Org.). *A causa dos professores*. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não –cartas a quem ousa ensinar*. 2ed. São Paulo:olho água, 1995.

GIKOVATE, Flávio. *A arte de Educar*. Curitiba: Positivo, 2001

GRILLO M. “O professor e sua influência na dinâmica da interação” .In: Revista Educação, nº 9. Porto Alegre,1985.14 p.

KISHIMOTO, T. M. (ORG.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, S. (Coord). *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

LA TAILLE, Yves de etal. *Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHAND, Max. *Afetividade do Educador*. 3ed. São Paulo: Summus, 1985.

MORAES, Regis. (Org.). *Sala de aula – Que espaço é esse?* São Paulo: Papyrus, 1999.

PATTO, Maria Helena. *A pré-escola e a criança hoje*. São Paulo: Summus, 1994.

PIERÓN, H. *Dicionário de Psicologia*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido.(Org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIZZO, Gilda. *Educação Pré-escolar*. São Paulo: Papyrus, 1987.

SAMPAIO. R. M. W. F. Freinet. *Evolução Histórica e atualidade*. São Paulo: Sipione, 1989

SOUZA, Marlene Proença Rebelo de. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. *Revista Educação*, São Paulo: Série idéias, 1997. 159 p.

TURNER, Jonathan H. *Sociologia- Conceitos e aplicações*. São Paulo: Makron Books, 2000.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BALZAN, N. *O Estudo do Meio, in Didática para a escola de 1º e 2º grau*. São Paulo: Edibell, 1972.

BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos de Psicologia Escolar*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

CAVALCANTE, Meire. Como criar uma Escola Acolhedora. *Revista Nova Escola*, São Paulo. p. 52-56, 10, março, 2005.

CORTELA, Mario Sergio. *A escola e o Conhecimento fundamentados epistemologicamente e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

GUDDSDORF, Georges. *Professores Para Que? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Maetins Fontes, 1987.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: Saberes, Identidade e Profissão*. São Paulo: Papyrus, 2004.

HIAL, Josefina. *Relação Professor-aluno: Formação do Homem Consciente*. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Paulo Roberto. *Psicologia da Educação: Interação e identidade*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MURRAY, Edward J. tradução de Alvaro Cabral. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro, 1967.

NOVAIS, Maria Eliana. *Professora Primária, Mestre ou Tia*. 6ed. São Paulo, 1995.

NOVOÁ, Antônio. *Trabalho de cooperação.. Atividades & Experiências*. 2 ed, São Paulo: Positivo, p. 13, maio, 2005.

PILETTI, Claudiano. *Didática Geral*. 21 ed. São Paulo: Ática, 2002.

QUELUZ, Ana Gracinda. *A pré-escola centrada na criança*. São Paulo: Ática, 1994.

RODRIGUES, Augusto Luís. *A pré-escola e a criança hoje. Fundação para o desenvolvimento da educação*. 2ed. São Paulo: Idéias, 1994.

SANTOS, Paulo de Tarso. *Dialogar é preciso*. São Paulo: Estudos Brasileiros, 1981.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LITERATURA BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ana Paula Siqueira Oyakawa

Este estudo propõe-se trabalhar a importância do livro didático como um dos principais materiais trabalhado na escola, senão em número, mas também em importância do que se ensina. Fechando, dessa forma, com a relação desse material com a literatura brasileira, e como ela é indicada, sugerida, trabalhada, com o fim de visualizar a importância dada as obras nacionais em diálogo com os materiais escolares.

1 O livro didático como construtor de mundos

A importância dos livros didáticos é inegável na história da educação do Brasil e do mundo. Segundo o FNDE -Fundo de Desenvolvimento da

Educação - o mais antigo programa de distribuição de livros didáticos vem desde 1929, embora com outra denominação. O site do Governo faz um breve histórico dos programas relacionados ao livro didático e afirma que hoje o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – é o responsável pela distribuição para toda a educação básica, excetuando a educação infantil, cujo material são mais diversos.

Inicialmente, em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro para cuidar e validar o livro didático e aumentar sua produção. Posteriormente alguns decretos foram criados para consolidação das políticas que tratassem da questão do livro didático e das estratégias para sua produção e distribuição, bem como o método de escolha dos livros na escola pelo professor. Na década de 1966 o MEC faz um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para criar a Comissão do Livro Técnico e Didático que, entre

outras coisas, garantiria o financiamento do livro pelo governo.

Ao longo do tempo algumas estratégias e definições foram tomadas. Entre elas a indicação do livro didático pelos professores, a reutilização do livro, sua oferta aos alunos dos primeiros e segundos anos. A partir dos anos 2000 o PNLD amplia seu atendimento aos deficientes visuais das escolas públicas no ensino regular, com livro didático em Braille. Além disso, os alunos também passaram a serem atendidos com livros em libra.

Desse modo, uma grande estrutura montada pelo Governo Federal através do PNLD garante as normas, os conteúdos, as escolhas, as formas de distribuição desse material que passa a fazer parte, a maioria das vezes, como o único material, ou o mais importante no ensino das crianças e adolescentes brasileiros. Após serem selecionados e avaliados pela equipe do MEC, são cancelados e adotados pelo Governo e enviados as escolas para a seleção pelos professores.

Não é de desconsiderar que o livro didático, então, tem o controle do Estado, que desde 1938 possui uma legislação, através do decreto nº 8. 469 fazendo com que os livros somente possam ser adotados com sua autorização. Para fundamentar aqui sua importância é conveniente demonstrar em cifras que em 2014 o governo federal investiu na compra de livro das editoras canceladas em seu programa o montante de 1.127.578.022,81 Reais. (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em janeiro de 2017).

Desse modo, o livro didático já se constitui com uma função social, com um posicionamento. Feito por uma editora que se lança no mercado e ao mesmo tempo concorre para adequasse a agenda do governo, mas também corrobora para fazer propostas. Assim, o livro didático além de sua função social se apresenta com uma função igualmente política e ideológica. Uma vez que propõe leituras de mundo e num dos momentos mais significativos da

vida humana que é sua formação básica de constituição como sujeito, indivíduo e cidadão.

O livro didático é, antes de ser apenas um instrumento didático e técnico é também um lugar por onde se olha o mundo, e esse lugar e instrumento se apresenta de uma determinada forma e não de outra. De modo que, através de suas escolhas internas, de seus textos, fotos, ilustrações, sugestões de atividades, e de todos os recursos usados, e de igual importância, daquilo que ele não diz, daquilo que ele decide deixar de fora e não apresentar, ele já se constitui como uma determinada forma de ver o mundo e de construí-lo por quem dele se utiliza.

O livro didático se insere igualmente dentro de um gênero textual e, portanto, está dentro do campo do discurso, do discurso escrito. Participa da estrutura discursiva como um discurso cuja função é, em diálogo com outros gêneros, e mesmo os utilizando, é permitir a aprendizagem e inserção de

quem dele se utiliza criar e reproduzir esse discurso.

Como diz Bakhtin

Discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p.126).

A educação é o sistema em que as primeiras definições de mundo, de uma forma sistemática vão ser ensinada. Nela, a construção dos mundos reais e subjetivos vai se delineando para que o cidadão seja introduzido na sociedade, com os idéias de sociedade ali expresso, crido, acordado. Desse modo, o livro didático servira como instrumento fundamental, uma vez que ele é um dos materiais e recurso mais utilizado em sala de aula. Muitas vezes apenas de forma reprodutiva e não critica.

Desse modo, a postura crítica do professor diante dos materiais que o mesmo utiliza é de fundamental importância para que o livro didático, ou qualquer outro material, não se torna apenas recurso

a ser reproduzido de forma acrítica. A construção dos saberes, das formas de pensar e das visões de mundo advêm, em grande medida dessa construção uma vez que o professor, com as escolhas que faz, com o grau de maturidade e conhecimento pedagógico e com uma postura investigativa e crítica conduz a construção dos saberes a partir de certas escolhas ativas no mundo e dentro da sala de aula.

2 Os livros, as disciplinas e a Literatura Brasileira

Como a literatura brasileira se apresenta nos livros didáticos é o que este estudo intenta apresentar. Para isso, as escolhas vêm sendo tecidas ao longo desta redação. A primeira escolha se deu pelos gêneros trabalhados que foram o romance e o conto. Como integrantes e formativos da língua e da visão e conhecimento da história do Brasil, a literatura brasileira deveria fazer parte, senão de todas, de uma grande parte das disciplinas ensinadas em sala de aula. Uma vez que o caldo de

cultura em que elas navegam apresenta uma realidade interdisciplinar, de modo que a literatura e os gêneros textuais presentes na literatura brasileira não é uma necessidade apenas do ensino da Língua Portuguesa.

Desse modo, alguns livros foram selecionados para empreender esse esforço de analisar como os livros didáticos de diferentes disciplinas trabalham e apresentam a literatura brasileira em seu escopo e nas definições estratégicas de seus conteúdos. A começar por um livro de Artes da editora IBEP, elaborado para o Ensino Médio como volume único. Desde o início se está de acordo também que literatura é arte, embora não esteja no escopo desse trabalho levantar a discussão do que seja arte sob diversos ângulos e concepções.

O livro didático acima selecionado, faz uma discussão sobre o que é arte logo no primeiro capítulo, optando por dizer que há várias concepções de arte, mas que alguns critérios são

importantes para definir seu campo. Entre eles o domínio da estética, a função social que a arte apresenta, entre outros, critérios esses que também correspondem à literatura. Isso é importante por fazer retornar mais uma vez a lembrança de que a questão interdisciplinar é de extrema importância para que esse campo seja percorrido.

Ao longo do livro, os elementos visuais, de som, as artes cênicas, a música, as artes visuais vão sendo abordadas permeadas por fotografias ilustrativas e outros recursos. Desenvolvem as culturas diversas que se fizeram desenvolver no Brasil, como as culturas dos indígenas e dos povos africanos. As danças, a culinária, os desenhos, as pinturas corporais. Além desses, o europeu é apresentado com suas artes religiosas cujo poder de influência atinge a todos que estão nessas terras. O teatro é apresentado para fazer relação com os recursos teatrais da religiosidade barroca ali apresentada. Por volta da página 81, um poema de

Calderón de La Barca é apresentado como ilustração do que ali está sendo trabalhado.

A seguir o livro discorre sobre as correntes artísticas que surgiram ao longo da história como Modernismo, Realismo, Surrealismo, Expressionismo, e, no entanto, nenhuma referência é feita a literatura brasileira, nem como ilustração. Matérias de jornais, bem como poemas de Bertolt Brecht são encontrados para ilustrar ou comentar alguma situação de aprendizagem, bem como na página 289 uma estrofe da poesia de Mario de Andrade é usada como ilustração do Modernismo, e um pequeno texto de Monteiro Lobato faz coro na sequência. Além disso, por volta da página 343, um trecho da literatura de cordel de Francisco Firmino de Paula é apresentado para mostrar as transformações culturais de algumas regiões.

Apesar de tratar das artes visuais, a relação interdisciplinar parece que fica restrita, no livro, a indicação de filmes e de visitas a museus ao final de cada capítulo. Apesar do campo das Disciplinas

estarem previamente definidos em seus objetos de ensino, no entanto, o diálogo estabelecido pela interdisciplinaridade com a literatura brasileira não foi encontrado ao longo do livro analisado, o que se constitui de fato um desafio.

Outro livro a ser analisado é o livro de História para o Ensino Médio da editora Scipione. A disciplina de História utiliza-se de inúmeros recursos e fontes, lança mãos de uma quantidade variada de gêneros para abordar os fatos e acontecimentos históricos uma vez que esses mesmos gêneros são documentos para o historiador. Do mesmo modo como em Artes, o objetivo é analisar como os livros de História usam a literatura brasileira em seus contextos e esferas de ensino, como lança mão desses gêneros para ensinar seus conteúdos e como se relaciona interdisciplinarmente por meio deles.

A coleção está organizada em três volumes para cada série do Ensino Médio. Resolveu-se começar a análise a partir do livro dois uma vez que

no volume um não há história do Brasil propriamente dita. No capítulo 13, então, do volume dois intitulado "Brasil – Surge um país", são contada da Inconfidência Mineira até a Proclamação da Independência, embora seja um momento relativamente inicial, mas já se conta com o início da literatura brasileira pululando aqui ou acolá, no entanto, o livro não se utiliza de nenhuma delas em suas propostas.

O capítulo 17 que conta a construção do Estado Brasileiro conta com o reconhecimento da independência e a criação da elaboração da Constituição de 1824, o Período Regencial e as diversas rebeliões desse período. Contando apenas com textos e alguns desenhos ilustrativos e referências a outros historiadores, o livro não se utiliza de nenhuma das obras literárias porventura que esclarecesse sobre determinados contextos sociais ou políticos, quem sabe sobre contextos do cotidiano.

Saltando dois capítulos adiante, o capítulo 19 tratará sobre o Segundo Reinado. Período rico tanto em economia como em sociedade, época do café, dos negros escravizados, das grandes questões políticas e do conturbado fim do Império. Contando com apenas algumas fotografias e desenhos para ilustrar, nem nas propostas de atividade surgem menção a alguma literatura, e o livro pouco dialoga com outros gêneros. Em suas mais de trezentas páginas nenhuma relação interdisciplinar é estabelecida levando em consideração a produção da literatura brasileira.

O volume terceiro inicia falando sobre a República. A República da espada e os governos provisórios são tratados utilizando-se algumas fotos e desenhos como ilustração. O texto se utiliza de uma charge de K. Lixto sobre a disputa entre a Monarquia e a República. Fala da revolta de Canudos e das lutas sociais na cidade e os movimentos operários. A marginalização dos negros e a complexa vida social são apresentadas. Um

período rico em literatura que expressam as condições da vida cotidiana e até mesmo política plasmadas na literatura nacional e, no entanto, o livro não faz nenhuma referência a elas.

No capítulo 4 desenvolvem a República Velha com novos sujeitos sociais e no cenário do país, a classe média e os migrantes. A semana de Arte Moderna é discutida e algumas obras são mostradas, entre elas a pintura de Tarsila do Amaral bem como um panfleto político da época entra como ilustração no texto. Assim acontece na Era Vargas no capítulo 6, com um único diferencial que adicionam para uma rápida leitura e análise um parágrafo de literatura de cordel em que o autor se referia a Vargas e a seu governo. Mas igualmente a literatura brasileira como recurso histórico não é abordada, nem a ela se refere nem como sugestão num possível trabalho interdisciplinar.

Segue-se com mesma característica no capítulo que fala sobre o período liberal democrático, bem como no capítulo que aborda o regime militar.

São usadas algumas charges, ilustrações com fotos e desenhos, no entanto, nenhuma referência é feita a literatura brasileira e por não optar por uma postura interdisciplinar dano um peso muito grande ao conteúdo explicativo abordado é possível que essa falta de uma abordagem interdisciplinar dificulte ou impeça o diálogo com a literatura.

Além dessas Disciplinas, optou-se, como a coerência com o trabalho assim indica, analisar livros de Língua Portuguesa. O livro escolhido foi da editora Saraiva para o Ensino Fundamental. A escolha se baseou no fato de que por se tratar da disciplina que trabalha por excelência a literatura, então qualquer livro que mesmo aleatoriamente fosse tomado para análise apresentaria esse trabalho e essa relação. Espera-se com essa escolha aleatória tentar capturar o uso da literatura e suas sugestões de trabalho com os adolescentes do nono ano.

O livro trabalha com alguns temas sugestivos para os adolescentes tais como o do capítulo 1 que

discute a questão da moda e na sequência a relação com o outro, o amor e a conquistado amor impossível. Discute a questão da adolescência e o que é estar nesta fase, bem como ser jovens e as descobertas próprias a idade. Outro tema são as descobertas sociais de se ter um país diverso e as diferenças de geração.

Uma crônica do Veríssimo é utilizada no capítulo 3 de forma rápida e com algumas questões de exploração. Somente na unidade 2 aparece um conto da Clarice Lispector chamado "Felicidade clandestina" para falar do amor e de suas impossibilidades. No entanto, algumas questões exploratórias do texto são trabalhadas sem maiores aprofundamento. Algumas páginas à frente o conto vai ser trabalhado em sua definição. Logo um trecho de um dos contos da Lygia Fagundes Telles aparece no texto para reforças as características do que seja o conto.

Na página 92, mais um trabalho é feito com o conto e uma leve comparação com o romance é

estabelecido explicando que no romance a trama é mais complexa e detalhada, Um conto do Alfredo Bosi é reproduzido para detalhar as técnicas do conto e então entra uma referência a Machado de Assis. Machado entra apenas como uma citação e referência, dois ou três contos são trabalhados a seguir e por aí a relação com o conto termina. Não se apresenta nenhum outro trabalho com o romance. Nenhum romance é trabalho ao longo do presente livro.

Percebe-se, então, que mesmo que os livros de língua portuguesa não trabalhem de forma tão profunda e interdisciplinar com os gêneros, uma vez que as atividades se fecham nos textos propostos e não apresentam quase nenhum outro tipo de exploração ou referência, mesmo assim, constatasse a determinação de que literatura é única e exclusividade ainda de uma disciplina e que nem num processo de interdisciplinaridade isso pode se da de outra maneira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. (Trad. do francês Paulo Bezerra). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª edição. Hucitec. São Paulo. 2006.

BENCINI, Roberta. Compreender, eis a questão. Ensine a estabelecer inferência e previsão, estratégias que ajudam a entender melhor um texto. Revista Nova Escola, n. 160, mar. 2003. Disponível em:
<http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/160_mar03/html/hora_leitura>. Acesso em: dezembro, 2017.

BOSI, Alfredo Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo.. in BOSI, Alfredo (org.). O conto brasileiro contemporâneo. 16 edição. Cultrix , São Paulo. 2015.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. Editora Cultrix, 2º edição. São Paulo. 1970.

BOZZANO, Hugo. FRENDA, Perla. GUSMAO, Tatiane. Arte em interação. Volume Único. Ensino Médio. IBEP. São Paulo. 2013

CÂNDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira – momentos decisivos. 9ª edição. Editora Itatiaia Ltda. Belo Horizonte, Rio de Janeiro. 2000.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagem. 9º ano. Editora Saraiva. 7ª Edição reformulada. PNLD 2014-2016.

CLARE, Nícia de A. Verdini. Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica
Idioma 23. UERJ. 2002. In
<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em dezembro 2016

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1996.

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento In da Educação. <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em janeiro de 2017

FOLLARI, Roberto. Interdisciplinariedad. México: Azcapotzalco, 1982.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O entendimento da interdisciplinaridade

no cotidiano. 2005. In <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em setembro 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. In <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Julho 2015

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Imago editora Ltda. Rio de Janeiro. 1976.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-57.

MATOS, José Veríssimo Dias. História da literatura brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 1915. In http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/histlitbras.pdf. Acesso em Dezembro 2016.

MORETTI, Franco. O romance – História e teoria. Publicado em *New Left Review*, 52, julho-agosto de 2008.

NEVES, Iara C. B. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

ORLANDI, Eni. *A leitura e os leitores*. Pontes. 2ª Edição. Campinas, São Paulo. 1998.

ROMERO, Silvio. *História da Literatura Brasileira. Fatores da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1888. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2128. Acesso em novembro 2016.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. 3ª ed. Salvador: Câmara Municipal, 1928.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: perspectiva social*. São Paulo: Ática, 17ª edição 2000.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Martins Fontes, 1980. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>. Acesso em: dezembro de 2016.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *Reflexões sobre o estado atual do ensino da língua*

portuguesa no 1º e 2º graus. In: Cadernos pedagógicos e culturais, vol.2, 2/3. Niterói: Centro Educacional de Niterói, mai/dez, 1993.

VICENTINO, Cláudio. História geral e do Brasil. Editora Scipione. 1ª edição. São Paulo. 2011.



EXPLORANDO A ARTE ATRAVÉS DO GRAFITE

Elaine Cristina Brazolim Padeiro de Souza

INTRODUÇÃO

Esse trabalho busca demonstrar a influência da Arte Urbana, em especial do Grafite, nas transformações das comunidades e no contexto social em que está inserido.

O Grafite se apresenta na sociedade, há muito tempo, com diversos papéis, como forma de protesto, como ferramenta sociocultural, influenciando e sendo influenciado pelos pensamentos e ideais do movimento Hip-Hop e das transformações sociais ocorridas ao longo dos anos.

1 A Arte Urbana

- **1.1 - A arte desenvolvida nas ruas**

A Arte Urbana abrange todos os exemplos de manifestações artísticas tais como grafites, pinturas, intervenções e apresentações desenvolvidas no espaço urbano, que se diferem das atitudes de vandalismo.

A preferência pelo espaço público para fazer a demonstração da Arte Urbana tem como objetivo causar impacto nos espectadores, além de transmitir uma mensagem revolucionária, que critica a sociedade com ironia. Normalmente, esse tipo de arte descreve o trabalho de pessoas que desenvolvem um estilo de expressão artística por meio do uso de diferentes técnicas alternativas como pôsteres, adesivos, moldes, murais, *spray* e outros. De acordo com Remesar (2000a: p. 197) o público em geral tende a ser receptor passivo das soluções artísticas das operações estéticas criadas para lugares específicos. O autor refere “*nós encontramos manifestações de arte todos os dias enquanto andamos pelas cidades que conhecemos, mas nem sempre as entendemos*” (Remesar 2000b: p. 201)

Esse estilo de arte não costuma seguir um padrão estético pré-definido, pois cada artista possui um propósito individual que estimula a sua criatividade.

- **1.2 - Origem da Arte Urbana**

A arte de rua surgiu na Grécia Pré-Socrática como uma forma de manifestação cultural e literária, onde encontravam-se os *aedos* (cantores) homéricos que cantavam versos e músicas, tentando envolver o público com sua melodia.

Na Idade Média, ela surgiu com os trovadores, artistas nobres que recitavam versos e poesias nas festas das cidades e dos palácios para entreter a nobreza com as histórias cantaroladas.

Este tipo de expressão popular, que tem como característica fundamental a questão topológica de estar inserida nas cidades, não é definitivamente uma manifestação recente. Desde a Antiguidade se tem registros de inscrições feitas sobre os muros das cidades.

A sociedade Romana usou largamente o recurso de escrever sobre as paredes para manifestar,

principalmente, seu repúdio a um morador, que na manhã seguinte ao ato da inscrição via os muros de sua casa marcados por palavras inscritas com carvão ou piche.

Posteriormente, a Arte Urbana surgiu em Nova Iorque, Estados Unidos, na década de 70, com uma característica dinâmica e temporária. Dessa forma, surgiam os demais estilos de Arte Urbana, partindo da arte escrita, cantada e musical, como o hip hop que apareceu em meados dos anos 60/70 na cidade de Nova York.

Na época, a dança apareceu como uma manifestação política e social, abrindo espaço para outras movimentações artísticas como os desenhos de rua, as apresentações teatrais, além das “estátuas vivas”, exemplo de arte possível de se encontrar nas esquinas das grandes cidades até os dias atuais.

- **1.3 – Arte Urbana no Brasil**

No Brasil, os primeiros sinais de Arte Urbana começaram a surgir na década de 70, mais

precisamente na cidade de São Paulo, com as obras de grafite, que eram feitas nas paredes.

A partir da segunda metade dos anos 70 surgem nomes expressivos na Arte Urbana, como Alex Vallauri, Carlos Matuk, John Howard, Waldemar Zaidler, Hudinilson Júnior, entre outros. Estes artistas faziam seus trabalhos a partir de *graffitis*, sendo ele de estilo livre ou através de máscaras (moldes vazados a partir de uma máscara recortada).

Ironicamente ou não, essas pinturas surgiram em uma época muito conturbada da história junto com as repressões e censuras causadas pela Ditadura Militar no Brasil. No início, não existia preocupação estética com as letras, bastava apenas que elas fossem legíveis a ponto de transmitir a mensagem de insatisfação do povo.

Diante disso, muitas das manifestações de rua surgiram como alternativas de comunicação, denúncia e até mesmo como fonte de renda para pessoas marginalizadas que viviam nas periferias do país.

- **1.4 - Propósito da Arte Urbana**

A ideia principal da Arte Urbana ou *Street Art*, como também é chamada, é justamente migrar dos lugares ditos “consagrados”, ou seja, destinados à exposição e apresentações artísticas como teatros, cinemas, bibliotecas e museus, e expandir para locais de visibilidade da arte cotidiana, espalhada pelas ruas.

Segundo Teixeira Coelho (2004, p.49), falar em arte pública é um conceito amplo que cobre todas as modalidades artísticas que consideram algum tipo de exposição pública. Inclui obras das artes plásticas, teatro, cinema de rua, arquitetura, cultura de rua (que, segundo ele, inclui manifestações como o grafite e Hip-Hop). “Um dos traços necessários à plena caracterização da arte pública é o fato de oferecer-se como possibilidade de contato direto, físico, afetual, com o público (Teixeira Coelho, 2002, p.50)

Para os artistas, a arte de rua não precisa de tempo, espaço, movimento cultural ou de reconhecimento para acontecer, ela só precisa da rua, pois, essa é a maneira que ela acontece, nos locais menos esperados: nos guetos, nos lixões, debaixo de

pontes, em paredes estragadas e em lugares abandonados

A arte de rua comunica lutas, denúncias e protestos relacionados a questões sociais e políticas ou manifestações poéticas. Os maiores exemplos são as pinturas e o grafite.

- **1.5 - Tipos de Arte Urbana**

Arte urbana ou *Street Art* é a expressão que se refere a manifestações artísticas desenvolvidas no espaço público, distinguindo-se das manifestações de caráter institucional ou empresarial. Como tipos de Arte Urbana, temos:

Grafite: manifestação mais popular da arte de rua. Os desenhos estilizados geralmente feitos com *sprays* nas paredes de edifícios, túneis, ruas. A arte se expandiu e atualmente existem diversas técnicas como os trabalhos feitos em 3D, que chamam bastante atenção.

Apresentações: as apresentações são realizadas individualmente ou em grupo. Elas são realizadas nas ruas e podem ser de caráter teatral, musical ou circense, a exemplo dos malabaristas e palhaços, que ficam nos semáforos.

Instalações: é qualquer tipo de objeto ou material distinto usado com o objetivo de provocar uma mudança no cenário já existente.

Estêncil: bastante similar ao grafite, esse tipo de técnica usa o papel recortado como molde e o spray para fixar as ilustrações e desenhos;

Cartazes: é um tipo de intervenção urbana bastante comum, onde são fixados desenhos temáticos pela cidade.

Autocolantes e Colagem: também chamada de *sticker art* (arte em adesivo), esse tipo de arte utiliza a aplicação de adesivos;

Poemas: qualquer tipo de manifestação literária que surge no ambiente urbano, seja nos bancos, paredes, postes, ônibus, painéis;

Estátuas Vivas: as estátuas são um exemplo de Arte Urbana bastante inusitado. Normalmente, os artistas se apresentam pintados e caracterizados. Bastante encontradas nas grandes cidades como forma de entretenimento turístico, as estátuas vivas fazem um importante trabalho de expressão com o corpo.

2 Definição de Grafite

A palavra 'grafite' tem origem na palavra italiana *graffiti* (plural de *graffito*), que por sua vez vem de *graffiare*, que significa gravar, arranhar. O termo, que ao longo do tempo adquiriu outras dimensões, nasceu para designar desenhos e escrituras feitos com arranhões ou pigmentos sobre muros e paredes. Para alguns estudiosos, o grafite teria surgido ainda no período Paleolítico, nas paredes de cavernas como Lascaux (França) e Altamira (Espanha); outros creditam sua

origem à Grécia e à Roma Antiga, em cujos edifícios os moradores rabiscavam seus nomes (e também xingamentos, declarações de amor, palavras e figuras obscenas). Independentemente da precisão cronológica, é fato que, desde o Homem de Cro-Magnon, passando por gregos, romanos, vikings e 'manos', o grafite vem relatando caças, guerras e invasões, propagando aventuras sexuais, demarcando territórios, difundindo religiões e disseminando prosa, protestos e poesias por todo o mundo.

O grafite, como cultura em si, é diverso quanto à raça, etnia e poder econômico. Em São Paulo, nota-se que os artistas urbanos vinculados a essa prática refletem a multiculturalidade da cidade, pois eles não apresentam nenhuma homogeneidade demográfica. Eles vêm de todos os bairros da cidade, são de todas as classes sociais e etnias, predominando ainda o gênero masculino na atividade mas, cada vez mais, mulheres participam efetivamente desse cenário. Nem a idade é mais um fator homogeneizante. Nos Estados Unidos, sempre foi uma atividade associada aos jovens. É normal começar a prática antes dos 20 anos, mas o

panorama paulistano atual tem atores envolvidos que já ultrapassaram os 30 ou 40 anos, têm trabalhos formais e continuam agindo no espaço urbano fazendo grafite, por motivação pessoal ou simples prazer. “Tem coisas que eu quero fazer que não precisa ter um por quê. Quero fazer por fazer. Aí mora a arte, essa coisa que é necessária, mas não é uma necessidade básica ou orgânica. É mais um prazer.” (Nomura[Tinho], 2011).

- **2.1 – Pichação x Grafite**

O grafite começou a aparecer em São Paulo, há mais de quarenta anos, durante a década de 1970, quando grupos políticos pichavam nos muros da cidade frases tais como “ABAIXO A DITADURA”. A inscrição política nasceu no meio universitário com influência direta do movimento estudantil e definiu uma estética própria e uma certa agilidade, fruto da necessidade de escapar da repressão que na época atingia seu limite extremo. Têm-se, também, as pichações feitas por jovens do bairro da Lapa e Alto de Pinheiros que resolveram associar seus nomes e lançaram nos muros da cidade a inscrição “GONHA MÓ BREU”, dando início

ao movimento que, nos anos de 1990, é conhecido como “movimento dos pichadores”. Seus autores eram desconhecidos pela maior parte das pessoas, embora se saiba que faziam parte de um grupo de adolescentes, cujo procedimento começou a ser imitado por outros grupos. Daí a confusão entre os conceitos de pichação e grafite.

Segundo Célia Maria Antoniaci Ramos (1994), “a pichação é um *proto* grafite, que parte de um processo mais anárquico de criação, onde o que importa é transgredir e até agredir, marcar a presença, provocar, chamar atenção sobre si e sobre o suporte”, o que vai levar a uma diferenciação das duas formas de interferência. Já a característica do grafite, está sempre ligada a um trabalho com grau bem menor de agressividade, pois deriva de um ato mais pensado e menos voltado para a força do gesto:

Aos pichadores interessa mais o ato, o rito, o aparecer, o transgredir, e menos o processo criador. A eles o resultado estético não é só secundário, como chega, em alguns casos (como nos rabiscos e palavrões), a ser algo a ser desafiado; já que, com uma estética dissonante que busca o rabisco, o sujo,

mais se transgride os padrões da cultura, e, logo, mais se chama atenção sobre si e sobre o trabalho. (Ramos, 1994, p.49)

Para a autora existe diferença entre os dois tipos de grafite, espontâneo e mural. Portanto, a partir desta posição, o grafite e a pichação são duas formas diferentes de interferência, mesmo partindo da mesma raiz. Tanto um quanto outro, geram desconforto e estranhamento; dão uma nova visão dos muros que se apresentam como “imagens tatuadas”²⁹.

Para os “entendidos”, o grafite e a pichação são parte do mesmo universo. Em primeiro lugar, quem é grafiteiro já pichou alguma vez. Provavelmente, antes de fazer grafites, começou simplesmente assinando seu nome na cidade. O grafiteiro tem uma relação com o pichador: entre eles se conhecem, se reconhecem pessoalmente e através das suas expressões, agem no mesmo contexto urbano.

²⁹ J. Baudrillard – Filósofo e jornalista francês contemporâneo. Baudrillard utilizou a expressão no artigo “Kool Killer”, p. 40 (1978)

Aos poucos a pichação foi deixando de ser reconhecida como sinônimo da palavra grafite e passou a assumir uma forma específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte Urbana está espalhada por todos os lugares de todos os países, sejam eles de 1º, 2º ou 3º Mundo.

O grafite, surgido através de protestos e posicionamentos políticos, ganhou grande destaque nas sociedades, periféricas e centrais, tornando-se um dos canais da resistência das comunidades pelo mundo.

Por meio do grafite são feitos protestos, homenagens, tributos, revitalizações, enfim, ele se mostra como uma arte acessível, de fácil entendimento e que consegue atingir uma grande quantidade de pessoas onde são feitas.

Além disso, hoje são parte de muitas exposições em museus, sejam eles formais/fechados ou à 'céu

aberto'. Ocupam lugar de destaque reconhecido como arte ou arte urbana.

O grafite tomou para si um papel que era esperado dos poderes públicos, como opção de lazer e cultura, como opção de discussão e debate, como opção de empoderamento social e político e como evolução pessoal, como opção de denúncia.

Mesmo com toda a evolução e reconhecimento ainda é visto por alguns cidadãos e poderes públicos como invasivos, transgressores, como vandalismo... Uma prova recente disso é que, em 2017, o então Prefeito de São Paulo, declarou guerra contra pichadores, grafiteiros e artistas de rua, quando vestiu-se de funcionário da limpeza urbana e cobriu com tinta cinza um dos grafites mais tradicionais de São Paulo feito Eduardo Kobra, na Avenida 23 de Maio, retratando a sociedade paulistana antiga, entre os anos de 1920 e 1930.



Fig. 1 - Mural grafitado por Eduardo Kobra na Avenida 23 de Maio, em São Paulo



Fig. 2 - Muro onde ficava o mural do artista Eduardo Kobra, depois da ação

Porém, essa gestão pública não foi a única. De modo geral, os prefeitos de São Paulo colocaram em prática ações para cobrir muros e paredes grafitados. Essas ações receberam apoio mas, cada vez mais, são alvo de críticas contundentes em redes sociais e fora delas.

No caso da Galeria a Céu Aberto, criada pelo grupo OPNI, essa ação mostrou-se revolucionária, transformando e ressignificando os muros e vielas da comunidade de Vila Flávia, em São Matheus, periferia da Zona Leste da cidade.

Andando pelas ruas do bairro, vê-se retratadas situações do cotidiano, homenagens a famosos e anônimos, protestos, denúncias, tudo muito colorido, levando nova vida a lugares onde o poder público está tão ausente e deixa tanto a desejar.

Seja nas vielas, nos muros, nas fachadas ou nos museus (onde já foram realizadas diversas mostras com grafite, dentro e fora do Brasil), o grafite representa uma manifestação cultural importantíssima, extremamente relevante e necessária da Arte Urbana, que influencia e faz refletir há várias gerações.

REFERÊNCIAS

ARTGARAGEM. **O Grafite em São Paulo.**
<http://www.artgaragem.com.br> – Acesso em 15/10/2019

BAUDRILLARD, Jean. **CINE OLHO: A insurreição pelos signos de Kool Killer**, Revista de Cinema, no. 5/6. São Paulo. 1979.

BAUDRILLARD, Jean. **'Kool Killer ou insurreição pelos signos'**, traduzido por Fernando Mesquita. Revista Cinema/Cine Olho, n. 5, jul/ago, 1979.

EDUCA MAIS BRASIL.
<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/arte-urbana>

EL PAÍS.
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/24/politica/1485280199/1485280199_418307.html. Acesso em 29/11/2019.

HONORATO, Geraldo. **Grafite: da marginalidade às galerias de arte**; 2008;
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf> Acesso em 3/11/2019

NOMURA, Walter (Tinho). Depoimento [abril 2011]. Entrevistadora: Sylvia Monasterios. São Paulo, 2011. Gravação em arquivo .mp3, (44:48 min), estéreo.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & cia.** São Paulo: ANNABLUME, 1994.

REMESAR, Antoni – Art against people: Straints between democracy and public art. In Remesar, Antoni – Waterfronts of Art 2. Art for social facilitation. Barcelona: Universitat de Barcelona. Acesso em 18/9/2019. Disponível na URL:http://www.ub.es/escult/epolis/artfsoc/artforsocial_part2.pdf.>

SADA, Juliana. **A metrópole pulsa com pichação e arte.** Caros Amigos. São Paulo, fev. 2010, ano XIII, n. 155. p. 42.

SENADO FEDERAL. PROJETO DE LEI N.º 706-D, DE 2007, Artigo 6º, parágrafo 2º https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=730354&filename=Avulso+-PL+706/2007 Acesso em 20/11/2019

TEIXEIRA COELHO, José Roberto. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004.

UOL. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/28/mural-de-kobra-na-23-de-maio-e-completamente-apagado-pela-prefeitura-de-sp.htm>.

Acesso em 29/11/2019

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA – RACISMO AO CULTURALISMO

Celeste Maria Veiga de Paiva

Estudar a cultura afro-brasileira e indígena constitui um grande desafio. Na verdade não é possível, em tão breve espaço, realizar um estudo amplo e completo do tema. A complexidade do tema exigiria um espaço maior de discussão e exposição. No entanto, podemos introduzir este estudo mostrando um pouco da riqueza cultural que nos cerca.

Para iniciarmos a discussão sobre as culturas afro-brasileira e indígena, vamos compreender porque têm-se discutido a temática e porque esta temática tem feito parte dos currículos em todos os níveis de ensino. Para tanto, faremos uma análise das ideias em torno da questão cultural.

A cultura acabou por se tornar um dos conceitos chave das ciências sociais. Estudos culturais fazem parte de todas as ciências sociais e pesquisadores de diferentes áreas fazem uso de aspectos culturais para

compreender determinadas realidades. A cultura é um campo capaz de revelar conflitos, valores e tradições, além de revelar diferentes contribuições, mais ou menos valorizadas, numa sociedade.

Voltando nosso pensamento para o Brasil, é muito claro que vivemos numa sociedade com uma multiplicidade evidente de costumes, tradições, modos de vida. Cabe a nós perguntar: de onde vieram tantos modos diferentes de viver e pensar o mundo? Como construímos uma sociedade tão heterogênea?

As respostas a essas questões podem se revelar mais complexas do que a princípio parecem. Isto porque nossa tendência é a de pensar as influências culturais de modo muito genérico, como, por exemplo, qual a contribuição dos índios, ou qual a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Quando, no senso comum, nos perguntamos sobre o papel dos índios e dos negros na cultura brasileira, encontramos respostas estereotipadas. Os índios são vistos, geralmente, como pessoas que viviam integradas à natureza e os negros como os escravos de outrora.

Hoje, ainda, poderiam falar da presença dos negros no meio musical, no esporte (em especial o futebol) nas festividades populares (carnaval, congada), etc. Dos índios, nem isso. Índios são vistos como uma reminiscência, como uma realidade passada com pouco ou quase nada de contribuições específicas à sociedade brasileira.

Temos aqui diversos problemas. Não se percebe que, ao nos referirmos a essa pluralidade de povos apenas em termos folclóricos, esportivos ou artísticos, estamos deixando de lado suas contribuições econômicas, assim como contribuições mais profundas em outros campos da cultura e dos valores. Não podemos restringir as influências indígenas e negras ao campo do folclore.

Nosso objetivo aqui é ajudar a construir uma reflexão em torno dessas diferentes culturas e instigar a vontade de conhecer mais sobre diferentes culturas, uma vez que há uma vastidão de escritos sobre africanos, afro-descendentes e índios.

Começaremos por entender as origens da ideia de que o Brasil é o fruto da união de três raças e quais as implicações desse pensamento.

1.1 Brasil: União De Três Raças?

Certamente a maioria já ouviu dizer que o povo brasileiro é fruto da união de três raças: o branco, o índio e o negro. Tal ideia saiu de teorias racistas do século XIX e acabaram por se enraizar no senso comum, gerando preconceitos e ideias errôneas quanto à própria formação do país e da biologia.

É necessário compreender o que significa pensar que o Brasil seria o fruto da união de três raças e todas as suas implicações para se compreender o real significado de se estudar diferentes culturas. Vamos, então, analisar com cuidado a formulação acima.

1.1.1 Um Pouco De História: Racismo Como Teoria Científica

No século XIX teve início uma profusão de estudos sobre as espécies animais, sobre a evolução das espécies, e, dessas pesquisas surgiu a teoria de que os seres humanos constituem uma espécie dividida em raças. Tal pensamento constitui um mito desfeito pela genética. Leia o que diz Demétrio Magnoli:

A biologia reconhece espécies monotípicas, nas quais todos os indivíduos fazem parte de uma mesma raça, e espécies politípicas, nas quais é possível identificar raças distintas. A espécie humana é monotípica: daí a impossibilidade, experimentada historicamente, de se alcançar uma classificação racial consensual. (...) [A genética] revelou que as alardeadas diferenças entre as “raças” humanas não passam de características físicas superficiais, controladas por uma fração insignificante da carga genética humana. A cor da pele, a mais icônica das características “raciais”,

é uma mera adaptação evolutiva a diferentes níveis de radiação ultravioleta, expressa em menos de dez dos cerca de 25 mil genes do genoma humano. (MAGNOLI, 2009, p. 21)

As teorias em torno da suposta existência de diferentes raças humanas sempre foram questionadas, embora tenha havido uma época em que essas teorias eram aceitas por muitos setores. Ocorre que um dos maiores problemas desse mito são suas implicações políticas.

Ao classificar os seres humanos em raças, não tardou a se traçar as características de cada uma, surgindo, então outro mito: o mito da superioridade/inferioridade de uma raça em relação à outra. Como resultado, tivemos na história exemplos terríveis de políticas baseadas no mito da superioridade racial. Regimes segregacionistas como o apartheid na África do Sul, a perseguição e extermínio de judeus na Alemanha, segregação racial nos Estados Unidos, entre

outros exemplos mais ou menos danosos à humanidade.

O Brasil do século XIX já era constituído por uma infinidade de culturas. Já havia diversos tons de pele e sotaques espalhados por todo o território, fossem oriundos de países europeus, nações africanas ou nações indígenas. No entanto, ao tentar acompanhar a tendência do pensamento científico do período, surgiram interpretações raciais do Brasil que iriam resultar na falsa ideia de que o povo brasileiro é o fruto da união de três raças.

Em 1844, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius foi premiado pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) por ter desenvolvido o melhor projeto de “Como escrever a História do Brasil”. Neste projeto, Von Martius evidenciava que para se compreender o Brasil era preciso compreender as três raças que o compunham.

Ao traçar os papéis das três raças que compunham o Brasil, fica claro que, para ele, havia uma relação de superioridade de uma raça em relação a outras. A pesquisadora Lilia Moritz Schwarcz afirma que, para Von Martius:

Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir a sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: “Não há dúvida de que o Brasil teria tido”, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros” (SCHWARTZ, 1995, p.112).

Está claro no pensamento racista de Von Martius que negros e índios seriam inferiores aos brancos. Ele atribui, ainda, um “papel civilizador” ao branco que serviria para, entre outras coisas, restituir a dignidade original dos índios. Seu pensamento está plenamente de

acordo com as teorias racistas de sua época. Porém, faltaria, para explicar o Brasil com base na fórmula do país como a união de três raças, a miscigenação.

Como já vimos acima, o Brasil já era, no século XIX, um país miscigenado. O Brasil nasce como país mestiço como teremos oportunidade de ver na próxima unidade. Mas, como compreender um país mestiço a partir de teorias racistas? O melhor exemplo de como a miscigenação foi vista naquele período é o livro do conde de Gobineau, Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas.

Nesta obra, Gobineau defende que existiriam três grandes grupos raciais humanos: os negros, os amarelos e os brancos. Para ele, as características das raças determinavam o desenvolvimento dos povos e não se podia fazer muito para lutar contra a determinação racial.

Gobineau condenava a miscigenação entre as raças, pois a miscigenação gerava uma sub-raça, condenada à decadência e à degeneração. Ele dizia que

“O resultado da mistura é sempre um dano”. (SCHWARCZ, 1993, p.64). De acordo com Gobineau, a degeneração das raças teria um impacto desastroso sobre as civilizações. (MAGNOLI, 2009, p. 24).

Gobineau esteve no Brasil como diplomata entre 1869 e 1870. Observando o Brasil por dentro, o diplomata não via futuro no Brasil, uma vez que, para ele, a mistura de raças faria com que o povo brasileiro se tornasse estéril. Para ele, a única solução para o Brasil seria estimular a imigração europeia. A história mostrou que ele estava enganado.

Pronto. Examinamos até aqui as origens racistas do pensamento que afirma o Brasil ser fruto da união de três raças. Vimos, ainda, o quão pejorativamente era vista, por certos intelectuais, a mistura de povos que havia no Brasil. Porém, cabe ainda compreender mais um erro desta formulação. O que significa falar, do ponto de vista cultural, em três raças?

Fora o erro de se trabalhar com o conceito de raça, está o fato de se considerar os três grupos como

grupos homogêneos. De forma alguma europeus, africanos, asiáticos e índios formam grupos homogêneos. Quantas culturas diferentes existem na Europa? Quantas culturas diferentes existem na África ou na Ásia? Seriam os índios um único povo?

Ao pensar sobre isso, chegamos rápido à conclusão de que a pluralidade cultural faz parte destes continentes. Pluralidade esta que leva a trocas e intercâmbios culturais, mas que também levaram e levam a conflitos. O que importa aqui é evidenciar que não se pode considerar “brancos, negros e índios” como todos homogêneos.

Uma última implicação deste fato é que não se deve relacionar cor da pele com identidade cultural. Ainda mais se tratando de Brasil. Trata-se de elementos que não estão diretamente relacionados.

Desfizemos os mitos raciais. Mas como poderemos estudar e compreender o Brasil? Para muitas pessoas, a teoria da união de três raças foi passada como verdade. Assim como o pensamento em

torno da cultura dos índios ou da cultura dos negros como se fossem uma coisa só. Desmistificado esses pensamentos, cabe compreender a construção do pensamento sobre o social com base no conceito de cultura.

1.2 Cultura E Multiculturalismo

Há um texto célebre do antropólogo americano Ralph Linton sobre cultura, chamado O cidadão norte-americano. Diz o seguinte:

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão, cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos esses

materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos “mocassins” que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções européias e norte-americanas, umas e outras recentes. Tira o pijama, que é vestiário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito.

Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xales usados aos ombros pelos croatas do séc. XVII.

Antes de ir tomar o seu breakfast , ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas. De caminho para o breakfast, pára para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu breakfast, com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta abssínia, com nata e açúcar.

A domesticação do gado bovino e a idéia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm waffles, os quais são bolinhos fabricados

segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria-prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de maple inventado pelos índios das florestas do leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de alguma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no norte da Europa.

Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar - se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser

cem por cento americano (LARAIA, 2003, p. 106-108).

. Este texto, caso pretendesse se estender por todo o dia deste cidadão, poderia ficar infinito. Isso porque são tantas as influências que existem no nosso cotidiano que ficaria impossível nos darmos conta de todas.

Observa-se, ainda, que ele cita até mesmo hábitos indígenas brasileiros como algo corriqueiro na vida daquele cidadão. Mas, o que faz com que possamos perceber tantas influências numa simples manhã de um dia normal de trabalho? É, justamente, o olhar sobre a cultura. É olhar em torno e reconhecer que o mundo à nossa volta, o mundo em que vivemos, é constituído de tantas histórias quanto é possível imaginar.

Fazendo uma analogia com o Brasil, imagine se fôssemos tentar perceber as origens de nossos hábitos, costumes e linguagem. Como será que índios e africanos apareceriam neste rol de influências? Será que

ficariam restritos a manifestações folclóricas e artísticas?

É claro que não. Cada traço de nossos hábitos tem uma origem que muitas vezes se perde no tempo e que estão ligados a traços culturais de outros povos, outras referências culturais, sociais e econômicas. Portanto, as influências são de múltiplas origens. E cada influência cultural não se dá isoladamente. Acaba sendo, nas civilizações contemporâneas, sempre plurais.

No Brasil, há tantas matrizes culturais quanto nos Estados Unidos. Apesar de nem todas as influências serem detectadas de forma clara, ao estudar as origens de hábitos e costumes, começamos a ver as diferentes matrizes culturais.

O multiculturalismo, enquanto termo de debates, vem ganhando espaço desde a década de 1960 no Canadá, e, a partir de então, países como Canadá e Austrália declararam-se países multiculturais (HEYWOOD, 2010, p.95). É importante notar que o conceito de multiculturalismo depende de uma ênfase

dada ao conceito de cultura em si, compreendida, num sentido amplo, como o modo de vida de um povo. (HEYWOOD, 2010, p. 100).

Por que fazer essa discussão neste espaço? A razão é que não se pode fazer um estudo (ainda que introdutório) sobre diferentes culturas que contribuíram para a construção do multicultural Brasil atual, sem compreender suas raízes e implicações. É óbvio que ao instituir a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena, pretende-se, ao mesmo tempo, fazer com que reconheçamos o Brasil como um país multicultural e pluriétnico e que a cultura é um conceito chave para se compreender os modos de vida do Brasil atual.

Trata-se de uma postura que o Estado brasileiro assumiu, como veremos pela legislação exposta abaixo. Alguns críticos veem no multiculturalismo uma espécie de revisão do racismo, uma vez que também é determinista. Vejamos agora como a legislação brasileira trata a questão.

1.3 Cultura Afro-Brasileira E Indígena Na Legislação

O Brasil foi visto por muito tempo como um país multirracial. No entanto, acompanhando tendências dos debates internacionais, passou-se a considerar o Brasil um país multicultural.

No Artigo 215 da Constituição Brasileira de 1988 lê-se:

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

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

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta

significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

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

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL. Constituição (1988), art.215. Brasília, DF).

Fica claro pelo artigo que o Estado brasileiro reconhece o país como sendo multicultural e que também reconhece que descendentes de africanos e indígenas contribuíram para a construção do Brasil. Além do reconhecimento, há o estabelecimento da proteção a diversas manifestações culturais e a

preocupação com a difusão dos bens culturais. Claro que para que ocorra tanto a valorização quanto a difusão de diferentes manifestações culturais, é necessário contemplar a questão da educação.

No entanto, como o ensino brasileiro, em especial o ensino das disciplinas humanas, é considerado eurocêntrico, ou seja, centrados no continente europeu, apareceram leis que pretendiam fazer com que o ensino contemplasse também as matrizes culturais africanas e indígenas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 26, dizia:

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art.26, 1996).

Vemos aqui uma tentativa de fazer com que as diferentes matrizes culturais que constituem o Brasil fossem contempladas na Educação Básica. Ocorre que o ensino de História continuou basicamente eurocêntrico, com poucas incorporações em relação às contribuições africanas e indígenas na cultura brasileira.

Diante disso, integrantes do movimento negro passaram a pleitear maior espaço para a cultura afro-brasileira no ensino. Em 2003, sob anos de pressões do movimento negro (MEC, 2004, p. 14), foi assinada a lei 10.639/03. Esta lei modificava o conteúdo da LDB. Com apenas dois artigos, a lei dizia:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas

áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº10.639, art.26, 2003).

Esta lei foi substituída anos depois. O motivo foi a ausência da temática indígena na lei. Preocupou-se à época em atender a uma demanda do movimento negro, deixando de fora do texto da lei os grupos indígenas. Veio, então, a lei atualmente em vigor: lei 11.645/2008. O parágrafo primeiro da lei anterior ficou assim estabelecido:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional,

resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº11.645/2008).

A legislação evidencia a postura do Ministério da Educação Brasileira, bem como do Estado, em reconhecer a necessidade de se trabalhar as relações étnico-raciais e as diferentes culturas existentes no Brasil, mas também parte do princípio de que há discriminação racial no Brasil e que a educação é uma das formas de se começar a enfrentar o problema.

Poderíamos questionar porque existem tais leis se a Constituição e a LDB já determinou que se contemplassem grupos indígenas e afro-descendentes no ensino. A justificativa dada é que tal determinação nunca foi efetivada de fato. Como o ensino brasileiro sempre se pautou pelo eurocentrismo, começou-se a pleitear uma maior presença da história e cultura negras e indígenas para que estas passem a ser conhecidas e valorizadas.

A ideia que se pretende passar é a de superação do pensamento racista, exposto no início da unidade, e dar ênfase a uma abordagem culturalista, uma vez que o racismo se baseia num erro científico. Logicamente, devemos ter os devidos cuidados de, ao dar ênfase na cultura, não cairmos num outro erro: o de considerar as culturas afro-brasileiras e indígenas como todas homogêneas. Ou, então, considerarmos que a cor da pele seja uma evidência de raízes culturais. O que é um outro erro.

Aos grupos indígenas é, inclusive, facultado o ensino nos idiomas nativos. O §2º do artigo 210 da Constituição Federal estabelece que:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL. Constituição Federal, lei nº9.394/1996).

Permitir o ensino em línguas nativas é fundamental para um país multiétnico como o Brasil. Além de ser fundamental para se preservar a história dos povos indígenas, uma vez que os povos indígenas são estudados por seus idiomas e não apenas pela sua cultura material. Da mesma forma, ao estudar as culturas africanas deve-se dar atenção aos idiomas, uma vez que a oralidade é característica marcante de muitas das culturas de origem africana.

Ao afirmar a multiétnicidade do povo brasileiro, podemos questionar: o que significa etnia? Qual a diferença entre etnia e raça? Raça é, como vimos acima, um conceito biológico, enquanto etnia refere-se ao povo em sua identidade cultural, em especial o idioma, a religião, as artes, etc. O conceito de etnia também leva em consideração características biológicas da população, e, por isso, é um conceito bastante empregado, ainda que criticado por parte da antropologia.

A despeito das polêmicas conceituais, trabalharemos as culturas de origem africanas e

indígenas sempre evidenciando a pluralidade cultural. E isso porque não podemos falar em identidade racial por causa das implicações racistas desse pensamento.

Toda essa legislação é criticada, porque há nas leis criadas a partir de 1996 um fundo racialista e a ideia de uma identidade racial, o que é bastante questionável, uma vez que as culturas não são frutos de raças. Demétrio Magnoli critica essa legislação comentando um Parecer do Conselho Nacional de Educação. Diz o autor:

São pressupostos da Resolução a existência de raças, de uma história e uma cultura afro-brasileiras e, ainda, de uma história e uma cultura africanas. O primeiro pressuposto implica uma abdição: a escola não denunciará a raça como fruto do racismo, mas a tratará como entidade história e social. O segundo institui a figura dos “afro-brasileiros”, que seriam os sujeitos de uma história e os produtores de uma cultura. A contrapartida implícita, mas inevitável, é a instituição das figuras dos “euro-brasileiros” e dos “nativos

brasileiros”, que complementam o panorama racializado da sociedade brasileira. O terceiro pressuposto condensa o paradigma do pan-africanismo, que descreve a África como a pátria de uma raça (MAGNOLI, 2009, p. 334).

Essa crítica deve ser levada em consideração. A crítica evidencia não só o racismo contido na legislação, bem como as possíveis consequências de se multifacetar a cultura brasileira em nichos afro-brasileiros, euro-brasileiros ou nativos brasileiros. Seria uma revisão da teoria das três raças? Além disso, a legislação trata a África como a pátria de uma raça. Continuando a crítica, o autor afirma:

A Resolução define o Brasil como “sociedade multicultural e pluriétnica”, consagra oficialmente a categoria racial dos “afrodescendentes” e estabelece, como objetivo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros”. Não se trata, portanto, de discutir na escola o racismo

ou o mito da raça, mas de elaborar uma identidade racial, imprimindo-a na história e na cultura. A “cultura”, em particular, aparece como sinônimo oculto de “natureza”: para a raça existir objetivamente, num tempo de desmoralização do “racismo científico”, ela deve emanar das profundezas insondáveis da “cultura” (MAGNOLI, 2009, p. 334).

A visão crítica sobre a legislação em vigor nos faz perceber que o tema tem sérias implicações sociais e políticas. Esse fato, porém, não exclui que se deva haver uma melhora na qualidade do ensino sobre temas relacionados à África ou ao Brasil indígena.

A visão racista sobre o povo brasileiro que predominou a partir do século XIX é um dos fatores que contribuíram para uma visão pejorativa ou distorcida a respeito das culturas africanas e indígenas. Mas há, também, outros fatores. Regiane Augusto de Mattos, ao apresentar seu livro sobre história e cultura afro-brasileira afirma que:

A história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos XVIII e XIX. Como as sociedades africanas não possuíam padrões de comportamento e visões de mundo semelhantes aos dos europeus, a conclusão só podia ser uma: a de uma sociedade não civilizada e sem História (MATTOS, 2008, p.11).

Ou seja, a compreensão que os europeus tinham de civilização e de cultura os fazia ver africanos e índios como o avesso da civilização e da cultura.

Claro que cada povo, seja africano, europeu ou indígena, tende a ver outros povos a partir de seus próprios parâmetros. No entanto, compreender o Brasil passa pela necessidade de se considerar outras visões de mundo originárias de diversos povos.

A história dos africanos no Brasil, muitas vezes, parece se resumir à escravidão, enquanto a dos

indígenas como a de povos silvícolas dominados por povos mais poderosos. Se não queremos fazer uma história racista, ao menos devemos apresentar a diversidade cultural, política e social que nos chegou e ajudou a construir o Brasil.

Mas precisamos compreender que reconhecer a necessidade de se conhecer mais profundamente povos indígenas e africanos não basta para que consigamos realmente apreendê-los em todas as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luís Felipe de. **O trato dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DIAS, Maria Odila da Silva. **Quotidiano e poder em SP no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**. (2 vol.) São Paulo: Ática, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma Gota de Sangue**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MATTOSO, Kátia. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: **educação e identidade afro descendente**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PRIORI, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAAN, Denise Pahl. **A arte na cerâmica marajoara: Encontros entre o passado e o presente**. Habitus, Goiânia, Universidade Católica de Goiás, v. 5, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2007.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

STANGE, Paula. **Sim para a auto-estima e não para a discriminação racial.** Disponível em <http://gazetaonline.globo.com/jornalagazeta>. Acesso em 28/08/2013.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular:** Um tema em debate. São Paulo: Editora 34, 1997.

UNESCO. **História Geral da África.** (8 vols.) UNESCO, MEC, Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

ZIEGLER, Jean. **O poder africano.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Klerton Medeiros Pereira

1-CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Gestão é um termo que recebeu ênfase no âmbito educacional relacionando uma alteração de modelo na orientação dos questionamentos desta área de estudo. De modo geral, se define pela análise da importância da participação consciente e clara das pessoas nas tomadas de decisões sobre a orientação e elaboração de seu trabalho. O conceito de gestão está intrínseco ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões importantes e na sua efetivação frente a um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais eficazes e relevantes.

Conforme afirma Valérien (1993, p. 15),

[...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia 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 ligada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em decorrência, os artigos fundamentos de administração educacional tornam-se deficientes – embora essenciais- para direcionar a atividade do dirigente educacional com essa nova perspectiva.

A dinâmica acentuada da realidade e seus movimentos fazem com que os fatos e fenômenos alterem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de manifestar toda a riqueza da nova significação. Daí porque a mudança de alcunha de Administração para Gestão Educacional.

Como se analisa, o termo gestão vem sendo usado, de modo errôneo, como se fosse uma troca básica ao termo administração. Comparando o que se propunha sob a designação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a modificação geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as mudanças no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. Conseqüentemente, não deve-se distinguir o que está ocorrendo como uma simples mudança de terminologia das antigas noções a respeito de como gerenciar uma organização de ensino. Fortificar a visão da administração da década de 1970, conduzida pela ótica da administração científica (Perel, 1977; Treckel, 1967) seria improdutivo e corresponderia a fazer mera maquiagem modernizadora.

No início dos anos 1980, as Ciências Sociais foram abrangentemente utilizadas na gestão da administração escolar. Percebe-se neste período que o termo gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passa a ser um assunto de extrema importância, especialmente devido aos desafios colocados para a

construção de uma sociedade mais democrática, colocando-se contra as estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, determinadas pelo governo militar.

A gestão de sistema implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. “A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola. ((BRASIL, 2004).

Segundo Lück (2005, p.60), é no ano de 1980 que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas é originado. A partir de então, aparecem várias reformas educacionais e proposições legislativas, reconhecendo e fortalecendo o movimento de democratização da gestão escolar e a melhora da qualidade educacional.

A Constituição Federal do Brasil, aprovada no ano de 1988, alicerça 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 co-participação da sociedade, almejando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, o ensino deve ser guiado 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 idéias 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 aumenta a direção da democratização prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na construção da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15 do mesmo inciso, acena para uma avançada conquista da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.

É fundamental perceber que a idéia de gestão educacional se desenvolve afiliada a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, a ênfase à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

De acordo com a autora Lück (2000, p. 72), a escola, ao ganhar movimento da administração escolar para a gestão escolar, deixa de assegurar a formação competente para que os educandos se tornem cidadãos participativos da sociedade, permitindo a esses educandos a chance de 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, definida por uma rede de relações de todos que nela operam ou interferem.

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, idéias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar. (BRASIL, 2004).

O sujeito passa a ser idealizado na sua totalidade, inclusive a partir de suas interações sociais, e os educadores passam a atentar-se mais com a responsabilidade social da gestão da educação. A escola cessa de ser repassadora de informações tornando-se incentivadora de inteligência, pois a criança não tem apenas no professor e no espaço escolar o único referencial de informações, mas desde cedo tem

alcance 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 compreendidos. Assim, ao caracterizar-se por uma teia de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, à sua direção requer uma nova perspectiva de organização. A gestão engloba, portanto, a dinâmica do seu trabalho como prática social, que passa a ser o prisma orientador da ação diretiva realizada na organização de ensino.

Não se creia que a reconfiguração da escola passa apenas por uma substituição de dispositivos pedagógicos. Não se trata de substituir artefatos de engenharia curricular, porque a mudança não consiste num mero exercício de bricolagem. É preciso reconfigurar os sistemas de relações, a racionalidade que subjaz aos modelos de gestão e diretorias. É preciso estabelecer rupturas com um discurso político estéril e recontextualizar a escola na cidade educativa (PACHECO, 2005, p.61).

A expressão “gestão educacional”, eventualmente empregada para assinalar a ação dos diretores, surge, conseqüentemente, em substituição a "administração educacional", para demonstrar não apenas idéias novas, e sim um novo padrão, que procura consolidar na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, teoricamente, no seu contexto interno e externo. A mudança paradigmática está ligada à mudança de inúmeras dimensões educacionais, pela superação, pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a heteroavaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade. Em consequência, trata-se da proposição de uma nova definição de organização educacional. A gestão -- cabe evidenciar -- não se propõe a menosprezar a administração, mas sim a superar suas demarcações de direcionamento dicotomizado, simplificado e reduzido, e dar-lhe uma

nova visão, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pelo enfoque da sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são empregadas como forças na construção da realidade e sua superação. Como consequência, a ótica da gestão não prescinde nem subtrai a ótica da administração educacional; Apenas a supera, dando a esta um nova interpretação, mais ampla e de caráter potencialmente transformador. Daí porque muitas atividades tidas estritamente como administrativas se mantêm fazendo recursos, de tempo etc.

É oportuno ressaltar que o processo de gestão da educação não acontece apartado dos imperativos da globalização, que vem gerando mudanças na organização do trabalho dos países capitalistas, trazendo a exclusão de uma significativa massa de trabalhadores e conseqüências importantes para a gestão das empresas. Com isso a gestão democrática da educação precisa estar mais atenta a essas mudanças para poder tornar-se instrumento de resistência à exclusão social e a transformação dos homens em

simples mercadorias (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.175).

Por fim, pode-se deduzir que, o conceito de gestão educacional engloba uma série de concepções não incorporadas pela administração educacional. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos caminhos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a clareza da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; a compreensão dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, requerendo uma atuação específica de liderança; o entendimento de que a troca dos processos pedagógicos engloba substituições nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se alicerçam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos. Esse conceito acarreta, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser alterada sempre – e apenas à medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a

elaboram com seu trabalho –e à medida que ajam de acordo com essa consciência (KOSIK, 1976, p.21). O conceito da práxis, subjacente nesse pensamento, constitui a importância de gerenciar a instituição a partir dela mesma, em sua relação globalizada 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 sobrepuja a administração decorre do movimento social, ligado à democratização das organizações e requer a participação ativa de todos que participam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo e a habilidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações.

2-DEFINIÇÃO, CONCEITOS E RECURSOS DE INTRODUÇÃO

Gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se limitam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais estruturados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

Apesar de as batalhas em prol da democratização da educação pública e de qualidade fazerem parte das reivindicações de vários blocos da sociedade há algumas décadas, essas se acentuam a partir da década de 1980, finalizando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal art. 206.

A Constituição Federal/88 estipulou princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares. Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da

Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

A elaboração do PNE, conforme exposto nos textos legais, visa a elucidar obstáculos referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que são ligadas à qualidade do ensino e à gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, bem como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. Esse plano, aprovado em 2001 pela (Lei nº. 10.172/2001), traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser debatidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país. Quando se discute o papel da educação, afirma a especificidade dessa prática e, ao mesmo tempo, ressalta sua articulação às relações sociais mais amplas e a contradição subjacente a esse processo.

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva

não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MEZÁROS, 1981, p. 260)

O mundo do trabalho teve sua lógica modificada e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a ressaltar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais mudanças influenciam nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz consequências para a gestão escolar. De forma articulada à discussão da democratização da gestão escolar, é importante recuperarmos, nos textos legais – sobretudo na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e no PNE – o apoio para a implementação de processos de gestão nos sistemas de ensino e, particularmente, nas unidades escolares.

2.1- A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO

A democratização da escola pública tem sido assunto de discussões ao longo da história educacional brasileira. Retomando a década de 1930, os chamados Pioneiros da Escola Nova tinham como um dos propósitos de sua luta a democratização da educação, simbolizando ela o acesso, por toda a população, à escolaridade básica.

Com o Estado Novo, que aconteceu de 1937 a 1945, foram extintos os movimentos reivindicatórios em nosso país, tendo a população, pela repressão acontecida, deixado de debater abertamente as questões educacionais, ficando com o governo o parecer sobre o nosso ensino. Para o Estado brasileiro, o ensino para todos representava mão-de-obra qualificada para o avanço do capitalismo no Brasil. De 1945 a 1964, a linguagem adotada foi o da necessidade de redemocratização de nosso país, passando-se a defender a erradicação do analfabetismo como meio e

democratizar a cultura. Sendo o debate abafado durante os anos mais repressivos do governo militar, que procurava, especificamente, formar a mão-de-obra requerida pelas multinacionais que se instalavam no Brasil, dando início a industrialização mais acelerada, - volta com força, no final da década de 1970, sendo intensificada na década de 1980.

Agora, os educadores brigavam por mais vagas na escola pública e queriam novos rumos às práticas administrativas da educação, especialmente em relação ao autoritarismo burocrático predominante nas escolas. Estavam, ainda, na pauta de reivindicações dos professores a luta pela melhoria salarial e por melhor qualidade do ensino.

Segundo Santos Filho (1992, p. 223), “ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, a democratização da gestão das instituições da sociedade”.

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem

para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro das organizações (CHIAVENATO, 1989, p.3).

O autor descreve a existência de três experiências democráticas de planejamento da educação e de gestão da escola pública ocorridas na década de 1970 – em Piracicaba/SP, em Boa Esperança/ES e em Lages/ SC. Em tais experiências, “[...] as classes populares, sob a liderança dos intelectuais de esquerda, foram estimuladas e incentivadas a participar diretamente nos diferentes conselhos que definiam a política de trabalho nas escolas” (SANTOS FILHO, 1992, p. 223-224). Registram a existência de conselhos em períodos anteriores à década de 1970, sendo que tais experiências demonstram a participação da população na educação (BRASIL, 2004).

Tendo acontecido, na década de 1980, a eleição

de governadores estaduais da oposição, em cujas campanhas eleitorais fizeram promessas de aprofundamento do processo democrático, viveu-se, então, práticas democráticas de planejamento e gestão da escola pública, tais como as que aconteceram em Santa Catarina e Minas Gerais. No primeiro Estado, foram implantados sistemas de eleição direta dos diretores de escola e de criação de conselhos escolares deliberativos. Já em Minas Gerais, as escolas participaram do processo de definição e implementação de metas educacionais naquele sistema de ensino (SANTOS FILHO, 1992, p.225).

As associações, os sindicatos e os partidos são vitais para conquistar uma sociedade democrática. Essa formação deve fazer parte do novo currículo. As classes dominantes, em nome de uma especificidade metafísica da escola, repudiam a formação sindical e partidária nas escolas, porque tem medo da democracia: tem medo que a escola desvende os mecanismos de exploração. A nova escola latino-americana deverá ousar formar a consciência crítica e, ao mesmo tempo, criar os mecanismos de

superação da dependência e da exploração: consciência + organização. A formação da consciência crítica é insuficiente. Para mudar é preciso força e os oprimidos só serão fortes se forem organizados. A história da luta dos trabalhadores por sindicatos livres, suas associações e seus partidos é a história da luta pela democracia. Esta lição de democracia precisa ser ensinada nas escolas se quisermos formar pessoas democráticas. (GADOTTI, 1988,p.2)

No fim dos anos 80, o texto constitucional assimila a gestão democrática da educação sendo que, nas discussões que antecederam sua promulgação, os profissionais da educação exigiam a democratização da sociedade e da escola pública. Segundo Cury (1997,p.182), dos movimentos docentes saíram duas frentes em relação à educação pública brasileira: uma exigindo a democratização escolar entendida enquanto expansão das vagas, gratuidade do ensino, qualidade e financiamento público da educação e, outra, que “[...] acentuava tanto a valorização do trabalho docente em novas estruturas internas das redes escolares, quanto a

qualificação dos sujeitos do ato pedagógico” (CURY, 1997, p. 199). A partir da reivindicação destes e de outros grupos organizados, o tema gestão democrática influenciou nossos legisladores a contemplar dispositivos que a realizassem. Nossa constituição (BRASIL,1998), ao definir os princípios em que o ensino seria ministrado estabelece como dois deles “o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e, a “gestão democrática do ensino público” (inciso VI do artigo 206).

Também a LDB (Lei nº 9.394/96) fez referência direta a essa forma de gestão pelo menos três vezes. O inciso VIII do artigo 3º, que define os princípios com base nos quais será ministrado o ensino, fixa o da “gestão democrática do ensino público [...]”. A segunda referência está posta em seu artigo 14, ao determinar que

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A terceira referência encontra-se no artigo 56 e seu parágrafo único, no capítulo que trata da educação superior, quando estabelece que “as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

As

legislações dos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, a partir do estabelecido pela Constituição Federal e a LDB com referência à gestão democrática, implementaram dispositivos como gestão colegiada, descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores. Nas discussões realizadas à época, surgiram diferentes interpretações dos termos “gestão” e “democracia”, estando incorporadas nos textos legais de nossos sistemas educacionais. O

processo de regulamentação do artigo 206 de nossa Constituição Federal de 1988 transformou-se numa arena de disputa dos diferentes projetos onde cada qual buscava uma interpretação mais adequada daquele artigo previsto na constituição. Naquela oportunidade, Rodrigues (1983) se manifestou sobre o assunto alertando para a redução da democratização da escola a um ou mais aspectos. Segundo o autor, quando se discutia sobre a democratização da gestão escolar polarizava-se um dos seguintes aspectos: a universalização escolar; a democratização dos processos pedagógicos ou a democratização dos processos administrativos escolares.

Rodrigues (1983, p. 43) afirma, ainda, existir uma falsidade ao ligar a “[...] questão da democratização da escola a um único aspecto da atividade escolar seja ele administrativo, pedagógico, de participação da comunidade em processos decisórios acadêmicos ou políticos da escola”. Para o autor, pode-se atender aos aspectos citados e o espírito do autoritarismo continuar intocável na unidade escolar. Propõe, então, que para a viabilização do processo de democratização da

escola deve-se “quebrar a espinha dorsal do autoritarismo” presente no seu interior. Da mesma forma que Rodrigues, Cunha (1987, p.9) igualmente nos adverte sobre a redução da democratização da educação a um determinado aspecto afirmando que:

o ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada. (CUNHA, 1987, p. 6).

Uma escola pública popular e democrática apresenta a democratização de sua gestão, a democratização do acesso e uma nova qualidade de ensino, que repõe a questão da função social da escola.

A

democratização da gestão escolar, por sua vez, admite a participação da comunidade em suas decisões, podendo acontecer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. A participação da comunidade não deve permanecer limitada apenas aos processos administrativos, mas acontecer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões ligadas ao ensino.

Entende-se, ainda, que a alteração da forma de provimento da função de diretor para a escolha direta por eleição colabora para a democratização da gestão escolar. Ao ser eleito pela comunidade escolar, o diretor tem legitimada sua função, o que pode permitir à comunidade, uma participação mais efetiva. Quanto à democratização do acesso escolar, observada enquanto garantia de vagas para toda a população, é o mínimo que se aguarda de uma sociedade que se diz democrática, entendendo que os seus cidadãos, em termos constitucionais, dispõem iguais direitos e

deveres, sendo o Estado responsável pelo atendimento das necessidades básicas de sua população.

2.2- A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Os termos “administração da educação” ou “gestão da educação” têm sido utilizados na área da educação ora como sinônimos, ora como termos distintos. “Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.147). A gestão, se compreendida como processo político-administrativo contextualizado, nos coloca diante do desafio de entender tal processo na área educacional a partir dos conceitos de sistemas e gestão

escolar. A edificação da gestão democrática provoca luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros.

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRYZYBOWSKI, 1986, p. 41-2)

A gestão democrática é percebida como a participação efetiva dos diversos blocos da comunidade

escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos de decisão na escola. Portanto, tendo apresentado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico relacionados a outras instituições sociais, evidenciamos os mecanismos pelos quais se pode edificar e consolidar um projeto de gestão democrática na escola.

A democratização da gestão da escola constitui-se numa das tendências atuais mais fortes do sistema educacional, apesar da resistência oferecida pelo corporativismo das organizações de educadores e pela burocracia instalada nos aparelhos de estado, muitas vezes associados na luta contra a inovação educacional (GADOTTI,1994, p.6).

Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação que “a gestão deve estar introduzida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a permitir aos seus agentes a

utilização de ferramentas de construção e de conquista da qualidade social na educação”.

A democratização da gestão é apoiada enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo baseado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

A gestão democrática envolve um procedimento de participação coletiva. Sua concretização na escola implica instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implantação do método de escolha de dirigentes escolares, além do envolvimento de todas as parcelas da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Nesse sentido, para a efetivação da gestão democrática na escola, devem ser analisados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público. Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é fundamental que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente favorável que estimule trabalhos conjuntos, que leve em consideração igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

3-A GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

A literatura sobre a gestão participativa tem existência desde o início dos anos 60, e teve o reconhecimento de que a vida organizacional

contemporânea é altamente complexa. No final da década de 70, os educadores e pesquisadores de todo o mundo, com enfoque principal para os ingleses e americanos, começaram a prestar maior atenção a possibilidade de impacto da gestão participativa na melhoria das escolas, como organizações. Ao perceber que não é fácil para o gestor resolver sozinho todos os problemas e questionamentos ligados à sua escola, a abordagem participativa evidencia que, para a instituição ter sucesso, é fundamental que os diretores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus subordinados. Os diretores alicerçam-se no conceito da autoridade compartilhada, por intermédio da qual o poder e a responsabilidade são transferidos para os representantes da comunidade escolar.

Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior (...) Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é

fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL,2005, e, p.15).

Muitos dos estudos sobre eficiência escolar nos países desenvolvidos, particularmente nos Estados Unidos, identificaram algumas características positivamente ligadas às escolas eficazes, dentre elas a influência da liderança, da cultura e das estruturas organizacionais. Nos livros sobre a participação do trabalhador na administração, existem quatro teorias, dentre os quais se ressaltam dois dos padrões reproduzidos na psicologia: a teoria administrativa ou modelo cognitivo e a teoria das relações humanas ou modelo afetivo.

A teoria administrativa ou padrão cognitivo mostra que a cooperação produz um acréscimo no rendimento ao tornar disponível, 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 compensação, assegura que ganhos de produtividade seja o resultado da melhoria da satisfação do trabalhador e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo acarreta a melhoria do comportamento do empregado, que, conseqüentemente, diminui sua resistência às mudanças, ao mesmo tempo em que amplia a motivação do trabalhador por meio da satisfação de expectativas mais elevadas.

Considerando o contexto em que se materializam as práticas educativas e, fundamentalmente, buscando compreender a importância de ações políticas visando o redimensionamento da gestão escolar, no sentido de democratizá-la, é essencial repensarmos os modelos de gestão vigentes, a noção de democratização que possuímos, bem como aperfeiçoarmos os mecanismos de participação existentes (BRASIL, 2005, p.41).

Uma gradativa quantidade de informações e pesquisas empíricas apontam uma correlação

significativa entre a administração participativa, o contentamento do empregado e a produtividade organizacional (FONSECA, 1995, p.19). Uma recente análise dessas mudanças reformulou 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 baseadas no campo da psicologia social. Os peritos nessa área explicam esses resultados por meio de duas perspectivas diferentes, porém, que se complementam: o modelo cognitivo e o modelo afetivo.

Na prática, esses dois modelos agem como co-determinantes de um método indivisível. Dar energia aos professores e os outros integrantes da comunidade escolar para que debatam assuntos educacionais e organizacionais importantes traz à tona as competências de cada um, até então ignoradas. Disponibilizar constantemente informações sobre a

organização – tais como orçamentos ou atas de algumas reuniões – podem estimular a compreensão e o compromisso com os objetivos mais extensos da organização, por parte daqueles em níveis hierárquicos inferiores.

Ao sentirem-se parte participativa e responsável pelo bom resultado da sua organização de trabalho os empregados sentirão um maior acesso para aceitar riscos, inovar e atuar corajosamente ao invés de reprimirem suas idéias e sugestões. Comumente, quando se analisa um alto grau de profissionalismo em uma escola, três eventos consideráveis são analisados. Primeiramente, a existência de mais iniciativa e inovação. Em segundo lugar, uma maior troca de informações e idéias normalmente acontece quando existe um ambiente favorável ao alto nível de troca informal de conhecimentos, de treinamento e suporte entre colegas. Os integrantes de uma equipe desenvolvem entre eles as habilidades profissionais por meio da de informações e multiplicação do trabalho conjunto. Em terceiro lugar, começa 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 prática da gestão não se esgota no âmbito da instituição escolar nem se reduz à ação dos gestores nos processos administrativos e pedagógicos. Deve ter em conta um projeto pedagógico, assegurado por organização do trabalho escolar colegiado, envolvendo, se possível, todos os personagens que atuam na escola - pois uma prática que dê respostas a alguns problemas existentes é um construção coletiva na qual devem comprometer-se diferentes ações individuais (DE ROSSI, 2004, p.36-37).

A gestão democrática é um de meio gerenciar uma instituição de modo que permita a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a atuação de cada indivíduo é muito importante e o reconhecimento de suas idéias e sua colaboração deve ser independente do nível hierárquico. A educação tem um específico compromisso na construção de um mundo mais cooperativista, mais humanitário e ético, e

compete à gestão escolar refletir em como incorporar essa ideia que se faz cada vez mais importante para uma sociedade justa e igualitária. Contudo, esse pensamento da gestão participativa não acontece de modo espontâneo entre todos os indivíduos da comunidade escolar; ao invés disso, é necessário que seja instigada, estimulada, vivenciada e apreendida por todos. Dessa forma cada um poderá cooperar com o desenvolvimento da escola como um todo, pois se sentiram parte importa ente fundamental na unidade escolar.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposições de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003a, p.277).

Esse tipo de participação da comunidade aumenta os interesses coletivos da ação pública e constitui-se em mecanismo político de superação da

centralidade de poder instituído nas escolas. Com base nesse conceito organizativo, a escola pode concretamente utilizar uma nova tese e uma nova prática de gestão que fundamentalmente valorizam a dimensão participativa. Alguns exemplos de propostas que priorizam a participação estão centrados na co-gestão, na administração colegiada, na democracia participante e na autogestão.

Pode-se considerar a educação como intrinsecamente política numa dupla dimensão: por um lado, é por meio da educação, entendida como atualização histórico-cultural, que o homem se constrói em sua historicidade (historicidade esta que traz inclusa a dimensão política); por outro lado, a educação, fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, apresenta-se como a realização da convivência pacífica e cooperativa que nega a dominação e labora em favor da democracia (PARO, 2002, p.17)

A autogestão, por sua vez, presume que todos os cidadãos se transformem em administradores diretos de suas organizações, empresas ou instituições. Seus

integrantes 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, o uso devido das competências e diferentes idéias apresentadas – apesar do aumento das novas tecnologias e do fato de estarmos no século XXI – ainda é uma enorme utopia. Na administração distintamente participativa há um aspecto determinante essencial: o gerenciamento das pessoas e o crescimento gerencial da instituição.

A gestão escolar democrática torna-se cada vez mais responsabilizada pela imagem da educação pública, de forma a superar a fama de ineficiente e vai perdendo sua particularidade protecionista e assistencialista. Portanto, a escola pública necessita avançar em termos de proposta pedagógica, sabendo o que quer e que caminhos cursar para alcançar seus objetivos, sendo, para tanto, substancial 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.

A teoria que se defende é a da responsabilidade compartilhada, ou seja, a educação escolar é uma incumbência social que deve ser trabalhada pela sociedade. A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões consciencializa a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia da escola.

3.1-GESTÃO ESCOLAR- AINDA UM GRANDE DESAFIO

As últimas grandes mudanças de natureza econômica, social e cultural que ocorreram na sociedade, através das tecnologias da comunicação (entre outros fatores), forçaram os diversos blocos sociais, inclusive a escola, a revisarem o seu papel, sob pena de perecerem, face às exigências dos novos tempos. Aos gestores escolares, coube um novo problema a resolver. Não mais um gestor sujeito ao lado operacional e funcional da escola, mas um gestor entreposto em um contexto muito maior. Um gestor contemporâneo, visando às mudanças em curso na

sociedade, capaz de reconhecê-las e de relacionar as novas relações sociais em formação. Capaz também de criar parcerias, de inovar, de articular e garantir os benefícios do grupo como um todo. Quando se trata da empresa particular, especificamente, o gestor já vem sendo desafiado pelas diversas crises que estremecem o setor privado da educação básica, por conta de uma oferta demasiada e por uma demanda em queda, unidas a uma franca decadência do poder aquisitivo das famílias de classes média e alta.

A descentralização favorece a gestão com responsabilidade, na medida em que envolve muito mais atores na decisão final dos resultados. Propicia a quebra de colocar nos outros a culpa pelo fato de que as coisas não vão bem. Num sistema educacional centralizado cada qual coloca no outro a culpa do insucesso. Ninguém é responsável. Há uma sensação que a educação vai al porque todos se sentem sem poder para fazer mudanças que julgam necessárias. O diretor da escola culpa os professores, estes os pais dos alunos, que por sua vez culpam o Ministério

da Educação, que vai jogar a culpa na situação sócio-econômica das famílias e vai se formando uma cadeia que não termina nunca. Na medida em que esta situação é rompida e se entrega a cada um a responsabilidade compartilhada pelos resultados, cada qual se sente comprometido com o que pode fazer para reverter a situação (MACHADO, 2000, p. 4).

Na verdade, os problemas continuam: os gestores se vêm às voltas com uma guerra de competitividade, que precisa ser resolvida através de ações eficientes. É um gestor que precisa estar atento não só à captação de novos alunos, mas principalmente ao eficaz relacionamento com os já conquistados, encantando-os frequentemente. É um gestor preparado a fortalecer a marca da instituição, envolvido com a capacitação e a motivação de seus profissionais, investindo cautelosamente na satisfação dos pais, entendendo-os como grandes aliados e parceiros que podem ser. É também um gestor que necessita estar sintonizado com o mercado, para melhor harmonizar sua organização ao futuro.

São vários os desafios. Eles estão fortalecidos em duas características: o lado empresarial, a que terminamos de nos referir, e o lado educacional. Conciliar essas duas vertentes é um desafio para qualquer gestor, não resta a menor dúvida. Conceitua-se, já daí, a velha máxima, insistida por tantos, que "escola não deveria ser empresa". Acontece, no entanto, que não obrigatoriamente a prestação de serviços educativos incide na exploração da classe média pelos empresários nem tampouco incapacitação de uma séria proposta pedagógica para a instituição. Na verdade, qualquer gestor que se intenciona sério e capacitado (a despeito das exigências da lei) começa por investir na construção da proposta pedagógica da escola, sua verdadeira identidade.

(...) significa conceber as instituições enquanto práticas sociais que, em sua particularidade, existem pela ação dos que cotidianamente as fazem e pelo reconhecimento desse fazer como uno, necessário e justificado. Significa, ainda, estabelecer as distancias entre o real e o discurso analítico bem como as distinções dos planos em que este discursos se dá

ou em que se propõe a compreender as relações concretas. Conhece-se a instituição a partir de certa concepção do que ela seja e faz-se um inevitável recorte desde a perspectiva em que se dá o conhecimento, ou melhor, desde o nível ou ângulo a partir do qual se constrói o conhecimento (GUIRARDO,1986, *apud* SILVA 1996,p.46).

Acredito que aí habitam os grandes desafios para o gestor: coordenar uma proposta que precisa ser gestada no coletivo, administrar os conflitos dela advindas e se apropriar todos os encargos que lhe são característicos. Estamos falando da importância do respeito às diferenças, à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, à liberdade e à tolerância. Um verdadeiro trabalho de compartilhamento e descentralização do poder em função de uma proposta que vise a formação de "um homem" competente, protagonista de sua própria história, ético, promotor do bem comum, inspirado em ideais de liberdade e solidariedade. A respeito disso, bons sinais de exercício das relações democráticas na escola acontecem

quando, por exemplo, as decisões que transcorrem o recorrente escolar são tomadas coletivamente pelos educadores ou são feitos fóruns de discussão no interior da escola entre pais, alunos e professores, que debatem suas dificuldades e buscam possibilidades para vivenciarem os valores defendidos pela instituição. Estão sendo trabalhadas as relações democráticas na escola quando o aluno é convidado a ser protagonista do seu próprio conhecimento, através de projetos de pesquisa que lhe proporcionam as aprendizagens significativas. São diversos os caminhos. Compete a cada gestor, ao lado de tantos outros gestores da escola, ir desvendando as possibilidades de flexibilizar as decisões, ainda que nas divergências das relações de poder que também rondam a empresa privada. Existe, de fato, uma luta para harmonizar os ideais pedagógicos — insistindo, com todos os ônus que eles encerram — e para manter também a escola financeiramente executável. São duas contradições a administrar, como já dissemos: por um lado, a luta permanente para balancear as finanças da escola, sob a ameaça contínua da inadimplência com os estragos

que reflete; por outro, o grande ideal de alavancar um projeto envolvido com a construção do conhecimento e a felicidade do homem.

A autonomia não é algo a ser implantado, mas sim, a ser assumido pela própria Escola. Não se pode confundir ou permitir que se confunda a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas decisões administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria Escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula (AZANHA, 1995 *apud* CAVAGNARI, 2003, p. 98).

E é essa proposta pedagógica, referencial maior da Escola, que precisa ser salvaguardada. Para tal, cada vez mais se evidencia a importância de relações mais horizontais na escola, menos autoritárias, como caminho para se consubstanciar um projeto que se volta à melhoria da qualidade do ensino–aprendizagem. Um gestor atencioso precisa, pois, cuidar das

necessidades e dos anseios da clientela e de seus educadores, trabalhar em equipe e, em particular, apoiar as contribuições de professores e funcionários, principais impulsionadores do projeto da escola. Até mesmo porque a experiência nos sinaliza que é pela retomada de sua auto-estima que educadores se percebem autores de uma mesma história: a que mobiliza e a que transforma.

A tarefa é não é simples. E talvez este seja o ponto imprescindível da nova gestão escolar: valorizar e investir no capital humano, conferir autonomia e responsabilidade aos profissionais envolvidos e conferir autoridade ao líder que atua como organizador, envolvido e mobilizador dos diferentes processos que se desenvolvem na escola.

É possível, por esse rumo, vislumbrar educadores verdadeiramente envolvidos com a instituição em que trabalham, assumindo também o seu papel de gestores, diante dos alunos e dos pais, responsabilizando-se pela saúde e êxito da empresa. Apesar dos obstáculos, as iniciativas estão realmente acontecendo, as experiências têm se multiplicado. Estamos todos

desejosos de que medidas mais eficientes, por parte dos governos, venham ajudar a sanar a inadimplência, um grande vilão dessa história que, por muitas vezes, dificulta as mudanças na escola, que nem por isso estão deixando de acontecer. Do ponto de vista educacional, vários são os esforços realizados com o planejamento participativo, rumo pelo qual as relações democráticas têm se acentuado, ao lado de tantas outras iniciativas de valor aproximado.

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo. Processo que é mudança contínua e continuada. Mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (BORDIGNON, GRACINDO, 2004, p.148).

A ascensão que a gestão democrática teve nos últimos anos no Brasil, garante a participação de

professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral nas deliberações pertinentes a escola por meio de instâncias colegiadas, sendo as predominantes dela o Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres.

A escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade (LIBÂNEO, 2008, p-139.)

É real que a partir da década de 1980, momento em que as instâncias colegiadas apareceram nas escolas, a gestão democrática prosperou muito, porém falta muito ainda no que melhorar, sendo o principal desafio fazer com que realmente as instâncias colegiadas tenham êxito com objetivo de serem instâncias de controle e participação de professores, pais, alunos, funcionários com vista há um propósito

comum que é a educação de qualidade.

Para que a gestão democrática se efetue na forma como foi idealizada, ainda falta muito a fazer, pois são inúmeros os problemas a cerca desta forma de gestão, mas estas devem ser conhecidas por todos, para que assim essas dificuldades sejam sobrepujadas e sanadas.

Em primeiro lugar será indispensável que pais, alunos, professores, e comunidade escolar tenham um maior esclarecimento dos conceitos de participação, democracia, pois só assim entenderiam a consciência crítica do que realmente a participação acarreta, havendo um maior comprometimento de todos.

Outra questão é a falta de compromisso e cumprimento das atividades desenvolvidas pelas instâncias colegiadas. É importante que os membros destas instâncias tenham mais comprometimento com o trabalho que deve ser empreendido por estas, tendo sempre como meta a melhoria da educação no interior das instituições escolares. “Embora esteja sendo amplamente difundida no meio educacional, a participação da comunidade nesse processo não tem

evidenciado compromisso com a construção de uma escola democrática, pública, gratuita e de qualidade” (COELHO; VOLSI, 2010, p.72).

Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; deixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; fomentar e apoiar os conselhos escolares etc. (PDE, 2007, p.24).

Um fator que não pode se negar e ser deixado de lado nesta discussão é que, as escolas devem abrir mais oportunidades para que a participação dos pais, alunos

e comunidade se efetive. Não podemos ficar só no lindo discurso da participação se as instituições não disponibilizam o espaço necessário para que esta participação de fato aconteça. Infelizmente não podemos esquecer que muitas escolas não têm aberto maior espaço de participação, por não contarem inicialmente com condições físicas dentro das escolas, para que as reuniões das instâncias colegiadas aconteçam. Porém, este fato não pode legitimar a falta de participação, já que todas as escolas têm autonomia para atuar como desejar.

A cooperação da comunidade na gestão escolar não deve ser entendida com simples assistencialismo. A gestão democrática deve ser vista como a participação política da comunidade dentro da escola e sociedade, e compete a estes participantes tomarem conta dos problemas encarados para que sejam cobradas soluções conjuntas, não eximindo o Estado de suas incumbências.

3.2–A PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO EFETIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

As demandas da sociedade contemporânea mudam o conceito de educação e suas funções e, do mesmo modo, fazem com que os papéis a serem executados por seus profissionais passem por revisões. Até recentemente conceituava-se que o papel do gestor, da coordenação ou direção escolar, era de controle das ações técnico-pedagógicas ou técnico-burocráticas. Contudo, mudanças de paradigma passaram a indicar para um novo rumo, e o gestor tem sido convocado a desempenhar funções que beneficiem a educação em um mundo em constante mudança. As atividades a serem desenvolvidas por gestores unem-se ao planejamento, à formação docente continuada ou contínua, ao projeto pedagógico, às relações interpessoais e lideranças, à mediação entre a prática administrativa e a prática pedagógica, às intervenções na prática pedagógica, à avaliação do trabalho educacional, ao fortalecimento de parcerias, à gestão democrática e ao próprio compromisso dos gestores referente ao seu papel frente à escola e à sociedade.

Em relação ao grupo de profissionais que chefia ou orienta, o gestor deve ser um motivador do trabalho,

entendendo que a ação educativa exige a contínua superação dos desafios cotidianos, o que presume a adequação das expectativas e tarefas, a coordenação das relações interpessoais, levando em conta continuamente as relações recíprocas entre competência profissional, afetividade, condições de trabalho e funções da escola e da educação.

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo. Processo que é mudança contínua e continuada. Mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (BORDIGNON, GRACINDO, 2004, p.148).

Em relação ao corpo discente e à comunidade, é relevante que o gestor esteja pronto para estruturar um trabalho voltado para a pedagogia do sucesso e não do fracasso, da inclusão e não da exclusão, da diversidade e não da homogeneidade, da participação democrática

e não da centralização de poder. De acordo com Ilma Passos, os princípios que norteiam a construção de um projeto pedagógico em uma escola democrática são a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a qualidade do ensino oferecido a todos os alunos, independente da sua classe social, como fatores complementares e indissociáveis. Há, ainda, que se levar em conta os princípios de liberdade e de valorização do magistério. A liberdade representando as capacidades de escolha e participação no fazer educativo, visando a edificação de sujeitos autônomos e capazes de contribuir para a melhoria do ensino. Isto é, a valorização passa pela permanente formação, capacitação profissional, pela remuneração e adequadas condições de trabalho. Essa valorização dos profissionais da educação, como responsáveis pela formação dos integrantes competentes, em conjunção ao respeito a indivíduos conscientes e em condição de atuar no meio social de forma ética, autônoma e colaborativa.

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional

cuja prática põe em evidencia o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva, deste serviço educativo. (SACRISTÃ, 1995 *apud* FERREIRA, 2004, p.307)

De acordo com Rios, a escola democrática constitui-se a partir da liberdade que se resulta em um trabalho coletivo, com tarefas e saberes compartilhados por professores, funcionários, alunos e comunidade na medida em que todos são responsáveis pela construção e execução do projeto pedagógico da escola. Nesse quadro, o gestor tem o relevante papel de organizar os trabalhos e favorecer a cooperação de todos, e também de disponibilizar os espaços e recursos necessários à construção, avaliação e reconstrução do projeto pedagógico. Assim, estará contribuindo para a

efetivação de uma gestão democrática, o que representa, também, a inserção de uma nova concepção de educação que integra e valoriza o espaço escolar e o fazer educativo.

De acordo com Jussara Hoffmann, são vários os fatores que dificultam a superação da escola tradicional, como as práticas pedagógicas, as formas administrativas centralizadoras e, sobretudo, os critérios e métodos de avaliação, que se relacionam às possibilidades concretas de superar os problemas detectados. Dentre os aspectos a serem superados, acentua-se a imposição do ritmo de aprendizagem, o controle das atividades (que devem ser feitas por todos ao mesmo tempo), a uniformidade das respostas esperadas, o atendimento a um cronograma rígido, a equiparação entre os resultados apresentados pelos alunos, a expectativas idênticas (que não respeitam as características particulares).

Os educadores precisam definir as escolas como esferas públicas nas quais a dinâmica de engajamento popular e políticas democrática possam ser cultivados como parte da

luta por um estado democrático (...) Isto é, os educadores precisam legitimar às escolas como esferas públicas democráticas, como lugares que forneçam um serviço público essencial na construção de cidadão ativos, a fim de defender sua importância fundamental na manutenção de uma sociedade democrática e cidadania crítica (GIROUX, 1997, p.209).

Se estamos caminhando rumo à superação dos desafios tradicionais e à implantação de uma escola de qualidade – que esteja visando a formação cidadã e a transformação da realidade – então é importante que os diferentes sujeitos/atores do processo pedagógico estejam integrados e prontos a rever posições e inovar, buscando atender as expectativas e necessidades de aprendizagem e de desempenho da escola no contexto social. As práticas docentes e ação gestora devem ser estruturadas em torno do objetivo de ampliação do acesso à educação de qualidade, o que significa a adoção de posturas adequadas com o papel que a educação e a escola são chamadas a realizar.

Para tanto, ao sistematizar a administração

escolar, seja como diretor ou coordenador, o gestor deve favorecer espaços e tempos para a reflexão, o compartilhar de ideias, a afinidade entre os sujeitos e para a concepção de caminhos e estratégias que sejam pertinentes e estejam de acordo com as deficiências detectadas. Os tempos destinados às reunião de trabalho devem, portanto, compreender espaços para a avaliação, com a identificação dos aspectos de organização e prática que devem ser preservados, pois eficientes, como também dos que devem ser modificados. Por essas razões, é fundamental estudar os resultados da avaliação e extrair desses instrumentos as informações que subsidiarão a mudança da realidade.

O coordenador deve ser mediador e interlocutor, ou seja, colaborar para o processo de análise das avaliações e assessorar na formação das equipes escolares, que têm por propósito estudar os resultados e propor mudanças que tenham em vista o encontro de novas práticas. Para tanto, é importante a discussão e o compromisso, que só podem ser realizados por meio da disposição conjunta de novos horizontes educativos, de

uma sociedade transformada pela escola. É necessário que avaliação seja refletida como um instante, dentre muitos outros, em que o conjunto dos atores pode refletir sobre suas práticas e concepções e tornar disponível a mudanças significativas no interior da escola.

Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais em geral, possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter (FERREIRA,2003,p.113).

Atualmente os gestores executam diferentes funções interligadas: de mediadores, interlocutores, orientadores, articuladores e formadores, visando a necessidade de transformar o ambiente escolar em um *locus* de interação e formação dos estudantes e dos profissionais da educação, sendo um espaço excepcional para as práticas, inclusivas, afetivas, éticas e democráticas.

3.3- O GESTOR E A PARTICIPAÇÃO COLETIVA

A escola, como unidade social, é um organismo vivo e dinâmico, e como tal deve ser compreendida. Assim, ao caracterizar-se por uma rede de relações entre os elementos que nela influencia, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo foco de organização. E é a essa importância que a gestão educacional tenta responder.

Escolas onde gestores realizam um grande trabalho no intuito de acompanharem os eventos de aceleração de mudanças, e ficam mais proveitosos através da valorização do desempenho humano. Seguindo este princípio, o gestor é cada vez mais compenetrado da necessidade de levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que orienta o corpo docente, e mesmo os funcionários, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão. Para tal é importante uma modificação não unicamente da práxis pedagógica, mas também – e

principalmente – da gestão, tendo como parâmetro as relações que se estabelecem entre educação, sociedade, cidadania e democracia. A escola não pode estimular um aspecto democrático se os seus componentes não atuam com essa posição. O sucesso da escola pode ser alavancado por meio da prática de uma administração participativa, voltada para objetivos claros, definidos em grupo pela comunidade escolar, o que permite uma relação positiva, entre gestão participativa e o aumento da auto-estima das comunidades escolar e local.

É a partir da gestão participativa que os profissionais da educação podem se entrosar com o planejamento e a tomada do seu parecer na prática diária, ampliando, desse modo, o enfoque na escola e no educando e a possibilidade de sucesso de ambos. Esta prática, contudo, leva à necessidade de programas que englobem a comunidade escolar e local, a partir de momentos que permitam o diálogo e a reflexão.

Dessa forma, a unidade que visa aos sonhos da sociedade brasileira neste início de século, está voltada

para os três pontos fundamentais que compõem a nova perspectiva da escola participativa, democrática e transparente, quais sejam: administrativo, pedagógico e relacional, todos abertos à avaliação interna – da escola e do sistema de ensino – e externa – da comunidade e que está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, que aborda a questão da “gestão democrática do ensino público”, nos seus artigos 14 e 15:

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público (LDB n.º 9394/96).

A construção de um processo de estudo voltado nos valores princípios democráticos é tarefa política e educativa da escola que representa uma das mais fundamentais e essenciais atividades públicas, além de constituir *locus* de formação do cidadão como um indivíduo social histórico e sujeito de relações. O trabalho como princípio educativo é característico ao processo pedagógico da escola. Portanto, não existem fórmulas de gestão democrática; ela se arquiteta no processo político e cultural da escola. A escola não é democrática unicamente por sua prática administrativa.

O diretor é o responsável pelo desenvolvimento de todos os setores da escola, é quem unido as demais parcelas deve estruturar o plano curricular, e delegar poderes aos representantes por cada setor da escola, coordenando o efetivo. Precisa dar atenção ao seu grupo e fazer suas comunicações de preferência em reunião de grupo, apresentando-as por escrito, se necessárias, fazendo os comentários adequados, esclarecendo dúvidas e solicitando do grupo o “feed

back” necessário para a harmonia e bom andamento da escola. Se não houver possibilidade de fazer a comunicação no coletivo, faz-se necessário que o gestor utilize outros tipos de comunicação e de acordo com o conteúdo do que se quer passar, a saber, podem ser usados diversos tipos de correspondência oficial: carta, circular, comunicação, comunicado, edital, memorando, memorial, norma, notificação, ordem de serviço, ofício, portaria, requisição, resolução e termo. De modo simples, com clareza e de fácil compreensão, as rotinas proporcionam aos diretores em exercício e seus colaboradores um conceito melhor acerca da instituição, também ressalta os resultados a serem obtidos, indicando-lhes os métodos a serem usados e os critérios a serem atendidos, proporcionalizando, assim, o planejamento de melhorias mais substanciais e profundas, intentando a melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas. A gestão participativa estimula e motiva a todos, abatendo os conflitos na relação líder X liderado, muito comum em instituições com características tradicionais de liderança. Este gestor deve fazer com que a comunidade escolar se

sinta parte integrante da escola, motivando-a a atuar positivamente buscando alcançar o propósito final da educação: a formação plena do educando. Portanto, a atuação do gestor da escola, vista na perspectiva democrática, dando ensejo para que a equipe escolar se sinta responsável pela escola como um todo e envolvida com o seu objetivo maior – a formação do aluno. Desta forma, o gestor passa a entender a necessidade de transformar a escola em um espaço de convivência democrática e de exercício da cidadania. Este gestor da mesma forma irá: criar um clima de trabalho apropriado, visando tranquilidade e espírito de equipe entre os profissionais; coordenar o trabalho coletivo de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola, bem como sua viabilização; incentivar a criação de projetos que estimulem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, independente do segmento que os proponham (pais, alunos e/ou professores); levantar troca de experiências em outras escolas; observar o desempenho dos alunos, identificando os problemas existentes – problemas de aprendizagem, evasão e

reprovação – trazendo com a equipe pedagógica sugestões para resolvê-los; incentivar o procedimento de auto-avaliação institucional, do corpo docente e discente, e dos funcionários; encorajar a participação dos pais nos conselhos escolares, reuniões e demais atividades da escola; supervisionar os espaços da escola, visando para que eles sejam um reflexo da sua Proposta Pedagógica e se efetivem, de fato, em um espaço de construção de cidadania; estimular que os profissionais da escola tenham um espaço de formação continuada em serviço ou fora dele, incentivando-os a participar de cursos que assegurem o crescimento profissional e pessoal.

Referente a este último tema tratado, é necessário ressaltar que compete aos gestores observarem se o seu quadro de professores e funcionários está em estado constante de atualização, frequentemente trazendo condições para que essa formação seja concreta. Várias são as formas de desenvolvimento pessoal como: cursos presenciais, participação em palestras, seminários, visitas a museus etc. Como consequência dessa preocupação com o

crescimento do grupo escolar, será vista uma maior motivação dos mesmos, o que levará à melhoria nas relações na unidade e maior vontade de participar das ações da escola, em um círculo positivo.

3.4- A GESTÃO ESCOLAR E OS MECANISMOS DE AÇÃO COLETIVA

As instituições humanas necessitam de pessoas que as façam surgir e manter-se (SILVA, 1996, p.85).

Democratizar é a conquista de poder por quem não o tem (GHANEN, 1998).

Os mecanismos de participação são resultados da mobilização e do envolvimento de todos no partilhamento do poder e no compromisso com o aprendizado político desse processo que se efetiva no exercício de construção cotidiana de várias formas de participação (BRASIL, 2005e, p.47-48).

A escola é um estabelecimento de ensino na medida em que a entendemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos. Observar a escola como instituição é compreender o sentido global de suas estruturas e de seu conjunto de normas, valores e relações, numa dinâmica singular e viva. Por isso, a importância do Projeto Político Pedagógico como organizador da diversidade, construção da autonomia escolar, fomentando atitudes democráticas e comunicativas.

Nesta lógica estrutura organizacional da escola condiciona tanto sua configuração interna, como a maneira de interações que estabelecem com a comunidade. As instâncias de ação colegiada, como por exemplo, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, são instituições que auxiliam para o aperfeiçoamento do processo educativo (VEIGA, 2003b, p. 113-114).

É necessário considerar a inter-relação das instancias colegiadas. Esse é um desafio: o compromisso e

a participação ativa dos integrantes da comunidade escolar, mobilizados pela reflexão crítica, de projetarem-se para o futuro (VEIGA, 2003b, p.115).

O **Conselho Escolar** é configurado como local de debate e tomada de decisões. Permite que professores, funcionários, pais e alunos explanem seus interesses, suas reivindicações.

O Conselho Escolar favorece a associação dos centros de decisão dos atores, o que facilita a comunicação vertical e horizontal, permitindo a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. É o órgão máximo de decisão no interior da escola.

Embora a participação de pais e alunos nas decisões do Conselho de Escola nem sempre se faça de forma intensa que muitos poderiam esperar, o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar tem feito com que este órgão se torne a instancia onde se explicita e procura resolver importantes contradições da vida

escolar (PARO, 1995 *apud* VEIGA, 2003 p.116).

Outra instituição auxiliar que merece evidência é o **Conselho de Classe**. É a alternativa de articulação dos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino em sua ligação com a aprendizagem e a avaliação desta aprendizagem.

O Conselho de Classe é um espaço de encontro de posições diversas relativas ao desempenho do aluno, que não fica, assim, limitado a avaliação de apenas uma pessoa. Sua função é observar questões didático-pedagógicas, aproveitando seu potencial de gerador de idéias e espaço educativo. É também um modo para democratizar, de fato a instituição educativa, trazendo o aluno e sua família para a escola, “democratizando sua permanência” (VEIGA, 2003, p. 118).

A **Associação de Pais e Mestres** (APM) é a instituição que tem como intento colaborar no melhoramento da educação e na integração família-escola-comunidade.

Foi

regulamentada em 1978, substituindo a Caixa Escolar criada em 1956. A APM deve desempenhar a função de sustentadora jurídica das verbas públicas recebidas e aplicadas na escola. É um mecanismo para que os pais possam opinar, reivindicar e compreender a importância de seu papel na vida da escola, estimulando a população para uma educação mais democrática e compromissada.

A APM, com a participação de pais, professores, alunos e funcionários, seria o órgão mais importante de uma escola autônoma, estando envolvido na organização do trabalho pedagógico e no funcionamento administrativo da escola (MINASI, 1996 *apud* VEIGA, 2003, p.120).

Para os alunos, existe associação estudantil, sancionada pela Lei Federal nº 7.398/85 que determinou a formação e administração do **Grêmio Estudantil** como direito dos estudantes, como um órgão independente da direção da escola, escolhido por meio de voto direto e secreto. É instituição que estimula a

participação política dos alunos. É um instrumento democrático. É uma forma dos alunos aprenderem a solucionar seus problemas entre si. É o processo e o produto da ação dos alunos como sujeitos coletivos concretos (VEIGA, 2003, p.121). As instituições de órgãos colegiados expressam os fundamentos da gestão democrática, com as escolas tentando-se em formas alternativas para a construção de sua identidade, visando uma educação de qualidade sustentada em concepções “cooperativas, solidárias, autônomas, intra e inter escolares” (VEIGA, 2003, p.125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da gestão escolar não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para que a escola faça o seu trabalho oportunizando um ensino de qualidade. A procura de uma nova qualidade que restitua a questão da função social da escola, visando estender a todos

uma escola diferente da pública burguesa, propondo uma revisão crítica dos conteúdos por ela desenvolvidos. É

evidente que a gestão escolar democrática participativa é construída no cotidiano escolar e que constata, na figura do professor, um de seus responsáveis, para a criação e manutenção de processos, atitudes e vivências democráticas. O profissional da educação transmite, na construção e incorporação deste novo arquétipo, por transformações em sua identidade profissional e social, deixando de ser unicamente professor - ensinador para também ser professor-pesquisador, professor formador humano, professor reflexivo, atuante, especialista e analista dos cenários sociais e institucionais, exercendo sua profissão e transformando, simultaneamente, seu local de trabalho.

Ao procurarmos identificar a relevância do professor no redimensionamento da gestão escolar democrática e, como elemento fundamental, na melhora contínua e progressiva, da educação no Brasil, percebeu-se que não há estudo específico deste tema,

pois ou os estudos estão voltados a diferenciar gestão escolar de administração escolar, ou estão voltados para evidenciar a relevância da gestão democrática no contexto da sociedade atual.

Averigua-se ainda, que os professores não pressupõem, de modo claro, seu compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares, como também não entendem que sua participação é uma forma de atuação conscientemente, por meio da qual, é ofertada aos mesmos e a oportunidade de serem sujeitos de seu próprio trabalho.

Ao falar sobre os elementos que atrapalham a democracia no interior da escola, Paro (1998, p. 19) aponta, como um deles, a nossa sociedade, cuja tradição e organização é extremamente autoritária e, [...] não por acaso, envolvida com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia. Como entendemos os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais abrangentes é que atuam em prol desse caminho, tornando muito complexa todo ato em sentido oposto. Contudo, entendemos também que a realidade social

está cheia de contradições que necessitam ser utilizadas como ponto de partida para atividades com vistas à mudança social. O que não se deve é tomar os determinantes estruturais como motivo para ficar de braços cruzados, esperando-se que a sociedade se modifique para depois modificar a Escola. Sem a mudança na prática dos indivíduos não há sociedade que se transforme de maneira concreta e duradoura. É aí, na rotina escolar cotidiana, que necessitam ser encarados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restringido, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.

Manifesta-se aí a importância de se dar valor a educação enquanto um fator que pode colaborar para o despertar dos cidadãos. Para Lima (1995, p. 5), a participação efetiva da comunidade escolar na gestão educacional “[...] pode ser um dos fatores a cooperar com a transformação tanto da sociedade quanto do sistema de ensino, elevando a sua qualidade, garantindo o acesso e a permanência da criança na

escola, auxiliando na efetivação de lutas que destinem à democratização política e social do país”.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P.. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. apud CAVAGNARI, L. B.. **Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional- LEI 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB, CEAD, 2004

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R.V. **Gestão da Educação:** o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos –São Paulo: Cortez. 2004.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas:** o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994.

CHIAVENATO, I. **Iniciação à organização e controle.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

COELHO, Marcos Pereira; VOLSI, Maria Eunice França. **As bases legais da gestão educacional, da gestão escolar e da gestão democrática.** LARA, Ângela Mara de Barros; KOEPEL, Eliana Cláudia Navarro (Orgs). **Gestão Educacional.** Maringá: Eduem, 2010

CUNHA, L. A. A educação na nova Constituição. **Revista da Ande,** São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

CURY, Carlos R. Jamil. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997

DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes**. Ed. Moderna, 2000.

FERREIRA, N.S.C. **É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível!**. IN: FERREIRA, N.S.C. **A Gestão da educação na sociedade mundializada: por outra cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____ **A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos** In: FERREIRA, N.S.C. & AGUIAR, M.A. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, D. M. da. **Gestão e educação**. In: FONSECA, Dirce Mendes da. **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papiros, 1994

FONSECA, J. P. da. Planejamento educacional participativo. Rev. **Faculdade de Educação**. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000

GADOTTI, M. O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina. Montevideo, Uruguai, 1988. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao/sist_educ_construcao_de_moc_montevideo.pdf>. Acesso em: 4 de novembro 2013.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994

GHANEN, E. Democracia: uma grande escola. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIRARDO, M. Instituição e relações afetivas: o vínculo e o abandono. São Paulo, Summus, 1986, *apud*

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública**. 3ª ed. – Campinas/SP. Papyrus, 1996, (Coleção Práxis)

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. **revista e ampliada**. Goiânia: MF livros, 2008.

LUCK, H. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.68p

_____. **Planejamento em orientação educacional**. 17. Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun., 2000.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acessado em: 10 de novembro de 2013.

PACHECO, J. A. Interrogações e perplexidades. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre/RS, ano IX, nº35, ago/out 2005.

PARO, V.H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n. 2, p. 11-23, julho/dezembro. 2002.

PEREL, V. **Administração: passado, presente e futuro** – da formação da oficina à teoria dos sistemas. Petrópolis: Vozes, 1977

RODRIGUES, N. A democratização da escola: novos caminhos. **Revista Nacional da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 42-48, 1983.

SACRISTÃ, J. **La dirección de centros: Analisis de tarea.** Madrid, 1995. In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: **ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da. S. **Gestão da educação: impasses,**

perspectivas e compromissos – São Paulo: Cortez. 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, p. 219-241, 1992.

SILVA, J.M. **A autonomia da Escola Pública**. Campinas/SP: Papyrus, 1996

TRECKEL. H. B. **Novas perspectivas de administração**. Rio de Janeiro: Agir, 1967

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, UNESCO/MEC, 1993

VALERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? In: Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267 – 281, dezembro de 2003.

VEIGA, I. P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2003a.

VEIGA, Z. P. A. **As instâncias colegiadas da escola**. In: VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2003b.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mirna Fabiana Domingos da Silva Senise

Concepção de criança

Segundo Freitas e Kuhlmann Jr. (2001) podemos compreender a criança de duas formas diferentes que são: olhando-a de fora, observando suas capacidades, gostos e sentimentos, ou compreendê-la a partir de suas experiências de vida e sua história. As duas formas de encarar as crianças, segundo o autor, pressupõe que sejam seres singulares, com vontade própria e desejos. Cabe salientar que essa concepção é atual, e por séculos a criança foi vista como um ser sem importância, que passava por despercebida e sem nenhuma importância na sociedade.

A visão de infância na sociedade passou por alterações ao longo do tempo, sofrendo inclusive importantes mudanças de concepção. Essas mudanças

de concepção de criança foram desenvolvendo-se à medida que a sociedade sofre o processo de transformação socioeconômica e cultural.

Segundo Áries (1978), em meados do século XVI a criança deixou de ser vista como um adulto em potencial e passou a ter um mundo em particular. A criança é vista então como um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar e social, dentro de determinada cultura. Entendeu-se então que o meio social em que vive a marca, mas ela também deixa sua marca no meio social e que por possuírem natureza singular, as crianças enxergam o mundo de um jeito próprio e singular.

Até o século XVII, a sociedade não dava muita atenção às crianças. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas não conseguiam ultrapassar a primeira infância. A perda era vista como algo natural e que não merecia ser lamentada por muito tempo, como pode ser constatado no seguinte

comentário “... as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual...” (ÁRIES, 1978, p. 22).

Partindo-se do estudo de Áries (1978) pode-se entender que, em culturas diferentes, classes sociais e grupos étnicos diversos, as crianças podem ser consideradas de modo muito contrastante, ainda hoje em dia. Muitas crianças brasileiras, por exemplo, ainda tem uma vida adversa, em condições precárias, trabalhando desde pequenas e sofrendo abusos e exploração dos adultos. Apesar do amplo conhecimento que hoje se tem sobre a natureza das crianças, essas citadas não são tratadas como tal. Por outro lado, existem crianças protegidas, que recebem os cuidados necessários e todo o estímulo para construção de sua personalidade. A criança é a mesma em sua essência, porem a formação de sua personalidade e forma de lidar com o meio, obviamente será diferenciada, devido a esse grave problema social.

Áries (1978) que toda criança tem sua particularidade, pois cada uma vem de uma cultura diferente, não podendo ser tratada de forma

homogênea, e sim a partir da classe social em que está inserida. O conceito de infância está sendo modificado tanto na pedagogia tradicional, quanto na nova e há hoje uma concepção de infância baseada na natureza infantil e não em sua condição.

Estudos realizados pelo historiador francês Áries (1978), demonstram que houve uma evolução em relação à família ao longo dos séculos, tanto a família quanto a escola eram consideradas instituições com um só dever: educar a criança. Com a organização da sociedade obteve-se uma maior compreensão na questão da criança. O prolongamento da vida se fez possível através de descobertas científicas e então as crianças passam a viver mais tempo e fazer parte da sociedade de forma importante.

O conceito universal que se tem de criança, é que cada criança é única, contudo, mantendo sua especificidade, sendo preservada da corrupção, mantendo sua pureza. Desenvolvendo através da educação seu caráter e sua razão Conforme afirma Kramer e Leite, na sociedade Capitalista houve a inserção da criança na sociedade

[...] a ideia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (2003, p.19)

O Wallon (1986) defende que o processo de evolução da criança depende tanto da capacidade biológica, quanto do ambiente, que a afeta de alguma forma. Ela nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Dessa forma, uma criança com audição em perfeitas condições, por exemplo, só vai desenvolver a fala se estiver em um ambiente que desperte isso, com pessoas falantes que possam ser imitadas e outros mecanismos de aprendizagem. Entendemos assim, que o meio é

fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Para Wallon (1986), as crianças nascem imersas em um mundo cultural e simbólico, no qual ficarão envolvidas até por volta dos três anos. O autor afirma “ainda que antes da linguagem falada, as crianças comunicam-se através da ação e da interpretação do meio que vivem.” (WALLON, 1986), já que segundo Wallon (1986) a criança, não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões, que são: motora, afetiva e cognitiva, as quais coexistem e atuam de forma integrada.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas próximas e o meio social, as crianças demonstram seu esforço para compreender as relações contraditórias que presenciam, e por meio de brincadeiras expressam seus anseios e desejos. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento, a partir das relações com o outro e com o meio, não se constituindo em cópia da realidade, mas um intenso trabalho de significação e ressignificação.

Compreender e reconhecer o jeito como as crianças se veem no mundo, é um grande desafio para a Educação Infantil. Várias ciências se encarregam de desvendar esse mistério, porém ainda assim, cada criança é única e única sua forma de inserção no mundo que a cerca.

Histórico do atendimento infantil em escolas

A partir de estudos de Kuhlmann Jr (2001), podemos concluir que as escolas de Educação Infantil surgiram por uma necessidade da época, em que o mercado de trabalho mudou e a mulher teve seu papel no lar revisto, enquanto a principal cuidadora dos filhos.

a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional e assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN JR ,2001, p.81)

Segundo Bujes (2001, p.14), o surgimento das instituições de educação infantil relaciona-se com o

surgimento da escola e do pensamento moderno entre os séculos XVI e XVII. Em face às novas exigências educativas, resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas.

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificara intervenção dos governos e da filantropia para transformaras crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. (BUJES,2001, p 14)

Kuhlmann Jr (2001, p.81) afirma também que as instituições de Educação Infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos,

pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Na realidade, apesar do aumento significativo do número de trabalhadores, os homens foram, em parte, substituídos no trabalho pelas mulheres e pelas crianças. O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem em não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Segundo Rizzo (2003), em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições

e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas.

De acordo com Didonet (2001), as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças, enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com o autor, baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças.

Apesar de seu início estar mais voltado para as questões assistenciais e de custódia, Kuhlmann Jr (2001) ressalta que essas instituições se preocuparam com questões não só de cuidados, mas de educação,

visto se apresentarem como pedagógicas já em seu início.

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar, de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil,, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN JR, 2001, p. 26).

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países

A educação das crianças no Brasil

Segundo Merisse (1997), a história das creches no Brasil deve ser compreendida no contexto da história das políticas públicas para a infância, tendo implicações diretas para os períodos históricos que marcaram a realidade brasileira e a relação entre a organização do Estado e da sociedade.

Os asilos foram instalados no Brasil a partir do século XVIII, e tinham como clientela as crianças nascidas de relacionamentos ilegítimos entre senhores e escravas ou os legítimos das escravas que eram retirados da mãe para que esta pudesse ser alugada como mãe de leite.

Ao longo das décadas, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender às crianças das classes menos favorecidas. Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi à roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados.

Segundo Didonet

diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou associação creche criança pobre e o caráter assistencial da creche. (2001, p.13)

No Brasil, as creches sucederam as demais instituições de Educação Infantil, como os asilos, escolas maternais e jardins de infância. A implantação da primeira creche no país ocorre no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918 foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas.

As primeiras instituições foram criadas no período da República, chegando ao número de 15 instituições em 1921, e 41 no ano de 1924, distribuídas em várias capitais e cidades do país.

Essas instituições foram criadas para cuidar de crianças e tinham caráter assistencialista, para auxílio das mulheres que trabalhavam fora, e as viúvas que tinham dificuldade na criação de seus filhos pequenos. Essas entidades não eram fiscalizadas por órgãos estatais, que as encaravam apenas como locais de guarda das crianças. Muitas vezes essas creches funcionavam sem as mínimas condições de adequação e de higiene. Até o final da década de 1930 essas instituições eram consideradas um mal necessário, e não tinham nenhuma intenção pedagógica no atendimento.

No governo de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945, o Estado assume oficialmente as responsabilidades do atendimento infantil, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde. A rede de creches passa a ser ligada ao serviço de assistência social, e nessa época as entidades filantrópicas recebiam auxílio do governo para manutenção de suas creches.

De uma maneira geral, as propostas do governo para o atendimento à infância, se restringiam ao estabelecimento de convênios com as entidades, e

programas como a “mãe crecheira”, não havendo gerenciamento direto dessas instituições. Por não haver políticas de proteção à infância por parte dos órgãos governamentais, os problemas avolumaram-se até culminar com um movimento de mães trabalhadoras, intitulado Movimento de Luta por Creches. Em São Paulo, esse movimento teve importante papel para que o estado assumisse a responsabilidade pelas creches.

A política governamental de atendimento à infância, baseava-se na expansão quantitativa e na redução de custos, haja visto o grande número de convênios estabelecidos, nos quais o poder público muito pouco interferia. Em função de escasso planejamento e o não estabelecimento de metas e propostas de atendimento à infância, a qualidade do serviço ficou bastante prejudicada e, com isso, as crianças mais pobres eram as mais mal atendidas, reforçando ainda mais as desigualdades.

Rosemberg (2002) concebe a Educação Infantil integrada às políticas sociais como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao trabalhador,

considerando os anos 1970 um marco para o estudo da Educação Infantil no país.

Nesse período a educação infantil passa a ser pauta de reivindicação por meio da “luta por creches”. Rosemberg (2002) apresenta três grandes períodos que marcaram a história da Educação Infantil no Brasil nas últimas décadas do século XX. O primeiro período, datado do fim dos anos 1970 e início dos 1980, foi caracterizado pela influência do Unicef e da Unesco na Educação Infantil brasileira, organismos estes que difundiram nos países subdesenvolvidos a ideia de uma “educação pré-escola compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despende poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2002, p.33).

O segundo período, iniciado após a ditadura militar, acontece em meio aos movimentos sociais no país e de intensa mobilização política em prol da abertura democrática. Na década de 1980, houve grande mobilização em torno dos direitos das crianças e dos

adolescentes, com ampla participação da sociedade civil, resultando em umas novas leis.

Primeiramente, criou-se a lei nº 8.069/90, mais conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1998) que, embora apenas reproduza os dispositivos constitucionais sobre a Educação da criança de 0 a 6 anos, em seu artigo 54 determina a criação de instrumentos que poderão influir decisivamente no atendimento dos direitos da criança na Educação Infantil. São os conselheiros dos direitos da Criança e do Adolescente e o fundo de recursos financeiros. Surgindo, assim, uma nova concepção da infância, na qual a criança deixa de ser vista como objeto sem vontade própria e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a Educação Infantil.

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a concepção de Educação Infantil é referenciada ao educar e ao cuidar, ocorrendo toda uma articulação para vinculação da Educação Infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social.

Ainda segundo Rosemberg (2002), o terceiro período da história da Educação Infantil no Brasil,

culmina com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9.394/96), a qual incorpora as creches e pré-escolas como instituições de Educação Infantil, vinculadas a secretarias de educação e não mais a assistência social.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB - nº 9.394/96) “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e da sociedade”. (BRASIL, 1996, art.29)

Mais recentemente, a Lei n.º 12.796/13, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências estabelece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013. Artigo 29)

Os modelos de Educação Infantil de massa, divulgados por esses organismos, contribuíram para a criação de programas e projetos de educação infantil no Brasil destinados especialmente aos mais carentes e às regiões mais empobrecidas, como a região Nordeste. Segundo Rosemberg (2002), foram criados nesse período dois grandes programas de âmbito federal: o Programa Casulo, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo MEC. Para a autora, os efeitos dos modelos de Educação Infantil de massa “retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (ROSEMBERG,2002, p.39).

A Constituição federal de 1988 traz mudanças significativas em relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena. Seu texto estabelece que a criança de zero a seis anos de idade tem direito à educação, e não deixa dúvida de que é dever do Estado oferecê-la, embora a matrícula não seja obrigatória. A partir da

Constituição de 1988, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade do Estado e direito de todas as crianças, indistintamente.

Isso foi muito importante, pois atribuiu caráter educativo definitivo à creche e à pré-escola, já que, pelo menos do ponto de vista legal, a educação e os cuidados com a criança até os seis anos de idade são tratados como assuntos de maior importância pelos organismos internacionais, organizações da sociedade civil e pelo governo federal.

Objetivos da Educação Infantil

A LDB fixou normas mínimas que asseguram o desenvolvimento das diretrizes para Educação Infantil homogênea em todo o território nacional e, em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, com força de lei, estabelecem fundamentos que devem nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, levando em conta os princípios éticos, políticos

e fazendo menção à ludicidade como um dos princípios estéticos que deve balizar a Educação Infantil.

Nesse contexto ressaltam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação (BRASIL, 1998), que estão baseadas na Constituição Federal de 1988 e nos trabalhos que se seguiram no âmbito legislativo, como o ECA e a LDB, fundamentadas nos seguintes princípios, a saber:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade. Não constitui obrigatoriedade, mas representa um direito a que o Estado tem obrigação de atender; porém com a alteração feita pela lei n.º 12.796/13 a educação infantil passa a ser gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

2.As instituições que oferecem a Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária;

3.A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico,

emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;

4.As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser completadas pela saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;

5.O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e conhecimentos que se pretendem universalizar;

6.Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em curso de nível superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

7.As crianças com necessidades especiais devem, preferencialmente, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas.

Vale ressaltar a lei n.º 12.796/13, que altera a lei

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O texto muda o "Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.", cujos Estados e Municípios tem até 2016 para garantir a oferta a todas as crianças a partir dessa idade.

Assim, tais diretrizes deverão ser observadas pelas Instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino quando organizarem suas propostas pedagógicas, pois através dos Princípios, dos Fundamentos e dos Procedimentos da Educação Básica é que a organização, o desenvolvimento e a avaliação de suas propostas pedagógicas serão organizados. Três princípios norteadores deverão ser respeitados nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil:

- Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.

- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Em função disso o MEC, em 1988, criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que é composto por três volumes ao quais propõe uma reflexão acerca de creches e pré-escolas, focando nas possibilidades de aprendizado das crianças de zero a seis anos de idade. A partir do referencial, que é um documento nacional, as creches passam a serem ambientes educativos, e de promoção de qualidade de vida para a criança pequena.

A seguir, os princípios nos quais se baseia o referencial, no sentido de embasar o trabalho dos professores de Educação Infantil:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A criança pequena aprende através do brincar, e inúmeros aspectos das brincadeiras infantis auxiliam no desenvolvimento psíquico das crianças.

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega. Nessa situação, a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar, e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de

valores que irá orientar seu comportamento (OLIVEIRA,2001, p.55)

A riqueza de atividades lúdicas diversas pode levar a criança a uma compreensão melhor do mundo e das relações sociais. Assim, a escola de Educação Infantil deve ser um espaço de crescimento e aprendizagens diversas, mediadas pelo professor. Para que isso ocorra é importante que o caráter assistencialista desse trabalho seja de vez suprimido, dando lugar ao trabalho educativo, o qual inclui obviamente o cuidar.

O atendimento infantil em escolas é hoje um direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, e como tal é preciso haver planejamento de ações, e projetos educativos que contemplem as necessidades das crianças de zero a seis anos de idade

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos

conhecimentos mais amplos da realidade social e cultura (RCNEI, 1998, p 23)

Sendo assim, a Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento global da criança, potencializando suas possibilidades de aprendizagem. Nessa etapa da vida, se formam conceitos e a personalidade, e sendo assim, o estímulo e o aprendizado nessa faixa etária é indispensável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BERSON, M. Do gesto ao traço: o rabisco. In: MEREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974

BREGUNCI, M. G. C. **Organizando as classes de alfabetização: Processos e Métodos**, 2004.

Disponível:<http://tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt4.htm>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. Ministério da Justiça, Brasília, 1998.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. **LEI N.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências,** Brasília, 4 de abril de 2013; 192o da Independência e 125o da República.

BUJES, M.I. E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, G. E.(Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARDOSO, B., Ednir, M. **Ler e escreve, muito prazer!**
São Paulo: Ática, 1998

CARVALHO, B.V. **A literatura infantil versão crítica.**
São Paulo: Global, 2007.

CORSARO 2002, *apud* CARVALHO, Levindo Diniz.
UFMG -GT-07: **Educação de crianças de 0 a 6 anos.**
Agência financiadora: CNPq.

DEROYK, E. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo:
Scipione, 1984.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In:
Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em
Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001

FRADE, I.C. **Alfabetização hoje: onde estão os métodos?** Presença Pedagógica v. 9 n. 50.
Mar./abr.2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro:
Paz e Terra, 1998.

KISHMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedos, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, S e LEITE, M. I **Infância: fios e desafios de pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003.

KUHLMANN, JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998; 2.ed., 2001

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. Lisboa: Mestre Jou, 1976.

LUQUET, G.H. **O desenho Infantil**. Porto. Livraria Civilização Editora, 1985.

LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia do Minho, 1969.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. São Paulo: Ícone, 1998.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2003.

MARCILIO, M.L. **A roda dos expostos e a criança abandonada no brasil colonial: 1726-1950**. Em: Freitas, M. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997

MERISSE, A. **As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches.** In: MERISSE, A. et. al. Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOREIRA, A. A . **O espaço do desenho: educação e educador.** São Paulo: Loyola,1991.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2001

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar,1992.

PERROTTI, E. **A criança e a produção cultural.** In: ZILBERMAN, Regina (org). A produção cultural para a criança. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. **Creche.** São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2002.

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Ática, 2005.

TOLEDO, C. **O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola.** In:Garcia, Regina

Leite (Coord.). *Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. GRUPO ALFA – Grupo de Pesquisa e Alfabetização das alunas e alunos das classes populares. Rio de Janeiro, Niterói, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *Psicologia*. São Paulo: Ática, 1986.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1997.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

ATIVIDADES FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA EM IDOSOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.

Wyank Dougllas de Almeida.Xavier

RESUMO

A terceira idade não precisa ser sinônimo de doenças ou problemas de saúde. Alguns exercícios simples e fáceis de serem inseridos no dia a dia dos idosos podem contribuir para uma vida saudável e feliz.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1990 os idosos (60 anos ou mais) representavam 8,6% da população brasileira. Nos anos 2000 esse número cresceu 17% e a expectativa é de que em 2030 alcance os 41,5 milhões, ultrapassando o número de crianças de até 14 anos, que deverá ser de aproximadamente 39,2 milhões.

Vale lembrar que cada ser humano tem o seu próprio ritmo, e isso conta também para a terceira idade. Portanto, é importante buscar uma atividade que esteja de acordo em seu nível de intensidade e proporcione prazer ao ser realizada. Os exercícios mais comuns para os idosos costumam ser caminhadas, passeios de bicicleta, yoga, pilates e natação. No entanto, cabe a cada idoso definir o que mais lhe agrada e realizar a atividade com total prazer, aproveitando os benefícios que virão como consequência.

Palavras-chave: Qualidade de vida; Atividade motora; idosos; envelhecimento; atividades físicas

INTRODUÇÃO

À medida que o tamanho da população idosa continua aumentando, a manutenção da saúde e a independência física nessa população tornaram-se tópicos amplamente discutidos na literatura. Um componente importante na determinação do estado de saúde de um indivíduo, especialmente durante o processo de envelhecimento, é a qualidade de vida (QV). No entanto, os conceitos de QV são muito difundidos e diversos.

A maioria das definições de QV envolve domínios como capacidade funcional, status socioeconômico, estado emocional, atividade intelectual, valores culturais e éticos, religiosidade, saúde, ambiente de convivência e atividades diárias.¹⁻⁴ Nessa perspectiva, a QV em idosos consiste em atividades físicas, psicológico, social, cultural, mental e espiritual.⁵

A QV também pode ser dividida em QV geral (QV) ou QV relacionada à saúde (QVRS). O primeiro é baseado em

uma definição ampla que engloba uma sensação de bem-estar e felicidade, sem referência a problemas ou distúrbios de saúde. A QVRS, por outro lado, faz parte de uma abordagem multidimensional que considera sintomas físicos, mentais e sociais, além de limitações causadas por doenças.⁶

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a participação em atividade física (AF) pode desempenhar um papel fundamental no envelhecimento saudável e, assim, na promoção da boa QV.⁷ Estudos anteriores sugeriram que pacientes idosos com níveis adequados de AF vivem vidas mais saudáveis e estão em menor risco de doença cardiovascular.⁸⁻¹⁰ Além disso, a AF tem efeitos positivos no bem-estar psicológico, ¹¹ físico, ^{12,13} e emocional¹⁴. No entanto, ainda são necessários estudos sobre os benefícios da AF para domínios de bem-estar e QV.

Várias revisões foram realizadas para sintetizar informações sobre a relação entre AF e domínios da saúde mental e QV.¹⁵⁻¹⁸ Algumas dessas revisões sugeriram uma associação entre AF e QV.¹⁵⁻¹⁷ No entanto, os

resultados parecem depender da instrumentos utilizados para medir AF e QV, bem como sobre o tipo de desenho do estudo (ou seja, a maioria dos estudos usa desenhos transversais). Além disso, muitos estudos não restringem suas pesquisas aos idosos, dificultando a avaliação da extensão da relação entre AF e QV para essa população específica. Por fim, essas revisões não identificam a consistência ou direção da associação da AF com diferentes domínios da QV em idosos. Assim, é importante realizar uma revisão para sistematizar as informações referentes à associação entre os domínios da AF e da QV especificamente em idosos.

Compreender como a AF influencia os domínios gerais e específicos da QV é um fator importante para promover a saúde em idosos. Uma revisão da associação entre AF e QV em idosos também identificará lacunas na literatura e permitirá o desenvolvimento de novas pesquisas sobre QV nessa população. Com esses fatores em mente, o presente estudo tem como objetivo revisar sistematicamente informações sobre a associação da AF com domínios específicos de QV em idosos e identificar os desenhos e

instrumentos de medida mais comumente utilizados para a avaliação de AF e QV em idosos.

DESENVOLVIMENTO

Os artigos relevantes para esta revisão foram identificados por meio de quatro bases de dados eletrônicas: MEDLINE / PubMed, SPORTDiscus, SciELO e LILACS. A pesquisa foi limitada a artigos publicados entre 2000 e 2012, em português, inglês ou espanhol. Palavras-chave que caracterizaram componentes da AF (atividade física, exercício, atividade motora, capacidade funcional e funcionalidade) e a população de interesse (idosos, idosos, idosos, idosos e idosos) foram usadas em combinação com a palavra-chave QV (qualidade da vida). As consultas foram realizadas em inglês e português. Decidi não incluir teses, dissertações ou monografias, pois realizar uma pesquisa sistemática delas seria logisticamente inviável. Todos os processos de seleção e avaliação dos artigos foram realizados em pares. A questão foi discutida especificamente até que um consenso final fosse alcançado. Uma análise inicial foi realizada com base nos

títulos das pesquisas e uma segunda avaliação foi realizada com base nos resumos de todos os artigos que atendiam aos critérios de inclusão ou que não podiam ser claramente descartados. Após a análise dos resumos, todos os artigos selecionados foram recuperados e posteriormente examinados utilizando os critérios de inclusão estabelecidos. Também foi realizada uma busca manual nas listas de referência dos artigos selecionados, e os principais autores das pesquisas foram citados para identificar outras publicações que atendiam ao critério de inclusão.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

- I) artigos originais publicados em periódicos revisados por pares que objetivavam testar a associação entre AF e domínios da QV;
- II) estudos publicados entre janeiro de 2000 e novembro de 2012;
- III) amostras com indivíduos com 60 anos ou mais ou amostras com idade média nessa faixa etária.

Estudos de intervenção, transversais e longitudinais foram considerados nesta revisão.

No entanto, optei por restringir a revisão a estudos de intervenção com tamanho amostral igual ou superior a 50 indivíduos e estudos transversais / longitudinais com tamanho amostral igual ou superior a 100 indivíduos. Essa abordagem foi adotada em revisões sistemáticas anteriores^{19,20}, com o objetivo de obter maior poder estatístico para detectar associações entre variáveis e maior confiabilidade na interpretação dos achados.

Vários indicadores de AF em pacientes idosos foram incluídos: escalas autoadministradas para participação de AF e dispositivos eletrônicos que avaliaram objetivamente a AF (por exemplo, acelerômetros, pedômetros e monitores de frequência cardíaca). Devido à relação direta entre AF e aptidão física, medidas objetivas de aptidão física ou funcional (por exemplo, teste em esteira) também foram consideradas indicadores de AF.

Para a avaliação da QV, decidi que a busca por estudos não deveria se limitar àqueles que usavam um instrumento genérico para avaliar a QV, pois isso poderia excluir

importantes estudos de intervenção e coorte que examinassem a associação entre AF e domínios de QV. Portanto, incluí estudos que utilizaram questionários, inventários e escalas de bem-estar de QV autorreferidos que continham domínios de QV ou QVRS (bem-estar, satisfação com a vida, autoavaliação de saúde) e os domínios específicos que compreendem QV ou QVRS (física psicológico, social, cultural, mental e espiritual).

Avaliação da qualidade

Dois revisores independentes (GCV, VCBF) avaliaram a qualidade dos estudos de intervenção usando a lista de verificação Downs & Black. Esta planilha contém 27 itens que avaliam a qualidade da informação, validade interna (vieses e fatores de confusão), poder de estudo e validade externa. Devido às dificuldades em avaliar a qualidade dos artigos transversais e observacionais, decidi usar a lista de verificação fortalecendo os Relatórios de Estudos Observacionais em Epidemiologia para avaliar a qualidade dos artigos com esses desenhos. Esta lista de verificação consiste em 22 itens e contém recomendações sobre o que deve ser incluído para uma descrição mais

precisa e completa dos estudos observacionais. Todas as perguntas foram codificadas como zero (representando baixa qualidade) ou como uma (representando qualidade adequada). Os escores de qualidade do estudo podem variar de zero a 27 pontos nos estudos de intervenção e de zero a 22 pontos nos estudos transversais e de coorte; nas duas escalas, quanto maior a pontuação, melhor a qualidade metodológica do estudo. No caso de diferenças nas avaliações dos artigos entre os dois revisores, o artigo foi reavaliado até chegarem a um acordo. Os estudos foram classificados em três grupos, de acordo com a qualidade metodológica. Para esse fim, cada pontuação do estudo foi comparada à pontuação máxima das listas de verificação (22 pontos) ou Downs & Black (27 pontos). Essa estratégia foi utilizada para estratificar os estudos como sendo de alta qualidade ($\geq 70\%$ do escore total), qualidade moderada (50-69% do escore total) ou baixa qualidade ($<50\%$ do escore total).²³ Os instrumentos utilizados para avaliar AF e A QV dos estudos incluídos na revisão está descrita no Quadro 1.

Caixa 1 Instrumentos utilizados para avaliar a atividade física e a qualidade de vida nos estudos incluídos na revisão (instrumentos listados por acrônimo; ver nomes completos em nota de rodapé da Tabela Suplementar online)

Atividade física

Acelerômetro: mede minutos e conta por dia em atividade física moderada e vigorosa.

- Modelo comportamental de Andersen: nesse modelo, as características contextuais e individuais são conceituadas como fatores que impedem ou aprimoram os comportamentos de saúde do indivíduo, principalmente a utilização de serviços de saúde e outros resultados subsequentes relacionados à saúde e satisfação.
- Índice de Barthel: avalia o potencial funcional do indivíduo, avaliando o grau de assistência necessária em 10 atividades independentes, como alimentação, higiene pessoal, vestir-se, controle da bexiga e intestino, caminhar, subir escadas e transferir da cadeira de rodas para a cama.

- CHAMPS: avalia a frequência e duração semanais de várias atividades físicas tipicamente realizadas por idosos.
- Escala ECOG: escala que varia de 0 (capaz de realizar atividade física sem restrição) a 4 (completamente incapaz de realizar atividade física, confinada à cama ou cadeira de rodas).
- FES-I: composto por 10 itens classificados em uma escala Likert (1 = sem preocupação, 4 = muito preocupado) para estimar o nível de preocupação com a queda durante a atividade física e eventos sociais dentro e fora de casa em idosos.
- GLTEQ: instrumento de atividade física habitual nos últimos 7 dias. Inclui três itens que medem a frequência da atividade física leve, moderada e vigorosa.
- HAP: versão brasileira composta por 94 itens que abordam a participação em atividade física, que podem ser categorizados de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

- IPAQ: composto por itens relacionados à frequência e duração da atividade física em diferentes intensidades (leve, moderada, vigorosa), em períodos de pelo menos 10 minutos nos dias úteis da semana.
- Escala de atividade física do Johnson Space Center: composta por uma escala Likert de participação em atividade física no último mês, variando de 0 (evitar atividade física) a 7 (participa de atividade física vigorosa regularmente, por 3 ou mais horas / semana). Considerado ativo ao relatar pontuações 3 ou mais altas na escala Likert.
- LL-IED: composto por itens pontuados em uma escala Likert (1 = não, 5 = sem limitações) para avaliar limitações funcionais em idosos.
- PASE: 10 itens projetados para avaliar a frequência e a duração da atividade física em idosos, em áreas como lazer, família e atividade profissional.

Pedômetro: analisa o número de etapas por dia.

- PSW: composto por cinco itens pontuados em uma escala Likert (1 = discordo totalmente, 7 = concordo totalmente) para avaliar o julgamento geral da satisfação com a vida do indivíduo.
- Escala de autoeficácia do exercício: mede a crença de um indivíduo em sua capacidade de realizar atividade física três vezes por semana, em intensidade moderada, por 40 minutos ou mais. Para cada item, os participantes indicam sua confiança na realização da atividade física, variando de 0% (sem confiança) a 100% (altamente confiável).
- Questionário desenvolvido para avaliar a atividade física para o BRFSS: seis perguntas sobre participação em atividade física moderada / vigorosa em uma semana típica.
- Autoeficácia para a Escala de Caminhada: investiga a crença do indivíduo em sua capacidade física de completar com sucesso uma determinada distância em 4 minutos. Para cada item, os participantes indicam sua confiança no desempenho do comportamento em uma escala

percentual que varia de 0% (sem confiança) a 100% (altamente confiante).

- A Escala de Confiança de Equilíbrio Específico da Atividade: avalia a confiança do indivíduo em realizar várias atividades diárias sem comprometer o equilíbrio.
- A escala americana mais antiga de recursos e serviços: composta por 14 atividades e trabalhos diários. Os sujeitos foram agrupados em quatro categorias: independente (pontuação máxima na escala de atividade física), levemente dependente (para realizar uma a três atividades), moderadamente dependente (para realizar quatro a seis atividades) e severamente dependente (para executar sete ou mais) atividade física).
- YPAS: lista de atividades físicas e recreativas realizadas durante uma semana habitual.

Qualidade de vida

- EORTC-QLQ-C30: mede o funcionamento físico, do papel, emocional, social e cognitivo, bem como a qualidade de vida global e três tipos de sintomas: fadiga, dor e náusea / vômito.
- GDS: usado para identificar sintomas de depressão em idosos. Os entrevistados podem ser classificados como "normal" (0 a 9 pontos), "levemente deprimido" (10 a 19 pontos) ou "severamente deprimido" (20 a 30 pontos).
- QVRS: questionário composto por 12 domínios que cobrem uma gama de funções físicas e psicológicas: status funcional, vitalidade, função social, dor física, emoções, saúde geral e saúde mental.
- AIVD: composto por oito itens para avaliar habilidades independentes de vida e aspectos da qualidade de vida relacionados à função física. As pontuações variam.

À vista do favorecimento do desenvolvimento das atividades, proponho 5 atividades que podem de forma qualitativa aprimorar e melhorar a saúde da terceira idade.

5 Propostas Práticas de Exercícios Físicos para Idosos

Com a proposta da União Europeia, como o ano do envelhecimento ativo, apareceu uma

avalanche de propostas de exercícios e atividades físicas para idosos, nascendo “como

cogumelos” por todos os lados. Propor exercício físico para idosos tornou-se um negócio

rentável para muitas revistas de saúde e desporto. É necessário grande cautela na escolha

das melhores propostas. Muitos investigadores são unânimes em informar que o exercício

diário, embora deva fazer parte da rotina semanal do idoso, não deve entretanto ultrapassar

a duração de 30 a 50 minutos por treino, dependendo da idade e da condição física. A

frequência dos exercícios deverá ser praticada no mínimo três vezes por semana para que

os resultados sejam satisfatórios.

De todos os exercícios encontrados, os que foram propostos por Llano, Manz e Oliveira (2004, p:52 a 56) são os mais aconselháveis pelo facto de conjugar exercício físico com atividade recreativa, tornando assim o exercício como um momento de prazer:

Proposta de Exercício 1

Objetivo: Desenvolvimento da resistência cardiovascular

Organização: individual / pares

Material: 1 A4 dobrada ao meio, música alegre.

Discrição: Ao som de uma música alegre os alunos deslocam-se livremente pela sala, com

a folha em equilíbrio numa das mãos elevada ao nível do ombro. À voz do monitor o

aluno: troca a folha da mão; estica o braço; anda com os joelhos fletidos; coloca a folha em

cima da cabeça sem deixar cair; muda o sentido da marcha, troca de folha com o

companheiro sem deixar cair, tenta roubar a folha ao
companheiro sem que lhe façam o
mesmo.

Variantes: fazer uma bolinha com a folha de papel e continuar
o exercício com lançamentos, palmas, trocas com
companheiros, etc.

Proposta de Exercício 2

Objetivo: Desenvolvimento da resistência cardiovascular

Organização: a pares e em grupo

Material: música popular portuguesa para dançar.

Discrição: o grupo forma pares e vai dançando ao som da
música. À voz do instrutor, os

participantes realizam as tarefas solicitadas voltando a
formar pares ou grupo e

continuando a dançar: Ex:

3 joelhos – grupo de 3 pessoas juntando 3 joelhos.

3 cotovelos – grupo de 2 ou quatro pessoas juntando 4
cotovelos.

4 cabeças..., 2 ombros..., 6 pernas..., 3 mãos; etc.

Proposta de Exercício 3

Objetivo: Desenvolvimento da resistência cardiovascular

Organização: individual.

Material: cadeira para os participantes e música “Estou na Lua”.

Discrição: Cada um sentado na sua cadeira, dispostos em círculo, ao som da música, vão

marchando (movimento de marcha, sentados) e executando exercícios de mobilidade

articular para ombros superiores e inferiores em séries de 4 repetições quando é chegado o

refrão:

Mão direita toca 2x no joelho esquerdo, mão esquerda toca 2x no joelho direito.

Mão direita atrás da cabeça 2 tempos, mão esquerda atrás da cabeça 2 tempos.

Estende o braço direito para cima da cabeça, e estende o braço esquerdo acima da cabeça.

2 semi flexões dos cotovelos acima da cabeça.

Enrola um braço ao outro para frente 4x e para trás 4x.

3 palmas

3 palmas

E volta tudo ao princípio. direita toca 2x no ombro esquerdo, mão esquerda toca 2x no ombro esquerdo.

Proposta de Exercício 4

Objetivo: Desenvolvimento da resistência cardiovascular

Organização: jogo em grupo.

Material: 2 molas de roupa para cada participante.

Discrição: Os elementos vão-se deslocando ao longo da sala; quando a música pára, os participantes tentam colocar as molas na roupa dos outros não deixando que lhe façam o

mesmo. Vão ficando de fora, a dançar, aqueles que tiverem ficado com mais molas.

Objetivo: Fortalecimento do quadríceps e do bíceps femoral

Organização: individual.

Material: cadeira e bola.

Discrição:

1 Sentados numa cadeira, com as costas direitas e os pés apoiados no chão. Segura-se a bola entre os pés e executa uma flexão/extensão dos joelhos para a frente, subindo e descendo a bola no limite confortável. Executar várias repetições. Descansar.

2 Ainda sentado com a bola entre os pés, flexo-extensão dos joelhos para trás subindo e descendo a bola.

3 Sentados na cadeira com as costas direitas e os pés apoiados no chão, elevação dos calcanhares através de uma flexo-extensão dos tornozelos.

4 Sentados na cadeira com as costas direitas e os pés apoiados no chão, elevação da parte anterior do pé deixando o calcanhar apoiado no solo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Características do estudo

Houve uma forte concentração de estudos em alguns países, especialmente nos EUA e no Brasil, que juntos representaram 61,90% dos estudos incluídos. Essa característica dificulta a generalização dos resultados para populações com características socioculturais diferentes daquelas dos países em que os estudos foram realizados. A maioria dos estudos foi realizada em países desenvolvidos, embora o Brasil seja um país em desenvolvimento e tenha um número bastante grande de estudos sobre esse tema. O desenvolvimento de literatura brasileira e internacional sobre a importância da AF para a promoção da QV em idosos também é apoiado pelo aumento significativo do número de publicações desde 2005 (ver Tabela Suplementar online). Essa progressão

deve ser acompanhada da realização de pesquisas de maior nível metodológico para confirmar a relação causal entre AF e QV15 e entender os mecanismos dessa relação.³⁸

Em relação à idade do participante, a OMS define os idosos como indivíduos com 65 anos ou mais em países desenvolvidos e 60 anos ou mais em países em desenvolvimento.⁶⁵ No entanto, alguns estudos não seguiram essa diretriz para inclusão em suas amostras. Além disso, alguns estudos tiveram amostras constituídas exclusivamente por mulheres idosas. Muitos estudos científicos envolvendo essa faixa etária geralmente têm um número maior de participantes do sexo feminino, 18 possivelmente porque:

- I) as mulheres têm uma expectativa de vida mais longa (6 anos a mais em média);
- II) as mulheres têm um nível mais alto de apoio social, são mais propensas a buscar novas fontes de apoio, ter maior capacidade de formar vínculos, desfrutar de relações afetivas e se reunir em grupo;

III) as mulheres têm menor vulnerabilidade biológica, pois a taxa de doenças letais é maior entre os homens.

Esta revisão mostra alguma variabilidade entre os estudos sobre como a PA é medida. Apenas três estudos^{31,37,47} utilizaram medidas diretas para avaliar a AF. O restante utilizou medidas subjetivas da AF e, em alguns casos, essas medidas foram criadas pelos próprios autores sem avaliar a validade e a confiabilidade das estimativas da AF com base nesses instrumentos. O uso de questionários oferece baixo custo e facilidade de aplicação; entretanto, as informações relatadas pelos indivíduos têm precisão limitada, pois tendem a superestimar a participação na AF.⁶⁷ Um bom teste de confiabilidade e validade das medidas autorreferidas da AF pode ser comparado com dados da mesma população, facilitando a identificação de fatores temporais, mudanças na participação na AF e suas possíveis influências nos fatores de saúde.

A avaliação da QV em idosos também foi realizada por diferentes métodos. Entre os estudos incluídos nesta revisão, o instrumento mais utilizado para medir a QV foi

o SF-36. Este questionário foi desenvolvido para avaliar a QVRS com base no MOS, que é um questionário publicado em 1990. O SF-36 contém 36 itens divididos em oito escalas e também podem ser agrupados em componentes físicos e mentais. O SF-36 foi traduzido para várias línguas e validado para várias culturas. Pesquisas foram realizadas com o SF-36 em mais de 40 países.⁶⁸ O instrumento permite medir as dimensões da saúde e pode avaliar o impacto da doença e os benefícios do tratamento. Também é um bom preditor de mortalidade.⁶⁹ No Brasil, o instrumento foi traduzido e validado por Ciconelli et al.⁷⁰ A popularidade do SF-36 pode ser devida ao ano de seu desenvolvimento, no início dos anos 90. Além disso, o SF-36 permite avaliar a QVRS e seus domínios específicos, o que representa um resultado de interesse nos modelos de pesquisa incluídos nesta revisão (por exemplo, estudos de idosos institucionalizados ou com problemas de saúde).

Outro instrumento utilizado nos estudos foi o questionário de avaliação da QV desenvolvido pela OMS, amplamente utilizado em pesquisa e prática clínica.⁵ Esse questionário

foi utilizado em nove dos estudos incluídos nesta revisão no WHOQoL-100, WHOQoL-Bref e WHOQoL-versões antigas. Essa prevalência demonstra a importância desses instrumentos para avaliar a QV nos casos em que a QV geral e seus domínios específicos são um resultado de interesse.

Vale ressaltar que diferentes instrumentos e domínios de QV têm propriedades específicas (por exemplo, alguns instrumentos avaliam QV geral enquanto outros avaliam QVRS, mas ambos avaliam QV de maneiras diferentes, implicando conceitos diferentes de QV). Portanto, a falta de dados limita a generalização e a comparação dos resultados de diferentes estudos, uma vez que os domínios da QV também são afetados por vários fatores relacionados à cultura, ambiente físico e social das comunidades e sociedades.^{71,72} Padronização da avaliação da QV instrumentos em estudos com idosos participantes são essenciais para futuras pesquisas que busquem identificar a relação causal entre AF e QV.

Estudos anteriores sugeriram que a autoeficácia para AF tem um impacto mediador na associação entre AF e QV.

Por exemplo, o estudo transversal de McAuley et al.⁴⁶ apresentou evidências para sustentar tal posição, argumentando que a autoeficácia, o componente central da teoria social cognitiva, tem se mostrado consistentemente um fator determinante na participação da AF. Os autores concluíram que mulheres idosas mais ativas apresentaram maior autoeficácia, o que foi associado a estados mais positivos de saúde física e saúde mental.

Um estudo de intervenção³⁸ mostrou que a autoeficácia e o efeito são importantes mediadores da eficácia de um programa de AF para promover a QV. Este estudo indicou que as mudanças na prática de AF 5 anos após a intervenção estão associadas ao aumento do afeto, que, por sua vez, está associado ao aumento da QV. A participação na AF pode influenciar as avaliações individuais das habilidades cognitivas, ou seja, a autoeficácia e o efeito durante o exercício. Essa é a principal base teórica para o papel mediador dessas variáveis na associação entre AF e QV.⁷³ No exame da literatura, Rejeski et al.¹⁵ utilizaram argumentos semelhantes para explicar a relação entre AF

e QV, propondo, por exemplo, , que a autoeficácia é um mediador importante nesse relacionamento.

As evidências desses e de outros estudos^{15,35,36,38} representam as primeiras tentativas de testar potenciais mediadores da relação entre AF e QV. Essas análises são baseadas em modelos teóricos e têm implicações importantes na forma como os programas de promoção da AF podem ser estruturados para melhorar a QV em idosos. Esta pesquisa destaca a necessidade de estudar outras variáveis que possam explicar a relação entre AF e QV (por exemplo, gozo de AF), bem como o papel mediador dessas variáveis no relacionamento entre AF e outros domínios da QV (por exemplo, o domínio psicológico). No entanto, as evidências atuais sugerem que as intervenções e os programas de AF devem orientar suas atividades para fornecer experiências, comentários e informações que sirvam para aumentar a conscientização sobre a percepção das habilidades cognitivas dos idosos em relação à sua participação na AF.

Intensidade e frequência de AF

A relação dose-resposta entre os domínios da AF e da QV também foi examinada em alguns estudos (ou seja, diferentes frequências e intensidades da AF e o impacto desses fatores na QV) .28,33,34,37,41,42,45,50 51,53,56,59,63 Um estudo incluído nesta revisão destacou que a AF leve foi associada às seguintes escalas do SF-36: saúde geral, vitalidade, função social e saúde mental.⁴² Em outro estudo, a AF leve foi associado a 40% de chance de ter escores baixos nos domínios físico e mental da QVRS.⁵¹

Em estudo de Varejão et al. ²⁵, no qual foi implementado um programa de intervenção composto por AF de baixa intensidade, não foram encontradas melhorias significativas nos domínios da QV. Um estudo longitudinal anterior demonstrou que a prática de AF moderada foi preditora de uma melhora no domínio da capacidade funcional da QV.⁷⁴ Os indivíduos ativos mantêm ou melhoram suas habilidades físicas e estão melhor preparados para realizar qualquer tipo de trabalho em suas vidas diárias, o que, por sua vez, pode promover esse domínio de QV.^{36,75}

Outros estudos transversais mostraram que a AF de intensidade moderada e / ou vigorosa também esteve associada aos seguintes domínios de QV: capacidade funcional, 42,47, QV global, 59 dor, 47,76 física, 59 vitalidade, 42,44,47, 57,76 saúde mental, 76 e saúde geral.42,57 A AF vigorosa foi associada a chances 50-70% mais baixas de ter escores baixos nos domínios físico e mental⁵¹ e um aumento de 15% nas chances de experimentar envolvimento social e apoio emocional .53 A não participação em AF moderada ou vigorosa aumentou as chances de passar 14 ou mais dias prejudiciais (domínios da QVRS física ou mental) quando comparada à realização de AF moderada ou vigorosa.39,41

Assim, estudos sugerem que diferentes intensidades de AF contribuem para diferentes domínios da QV. Cabe ressaltar, no entanto, que a maioria desses estudos é transversal, dificultando tirar conclusões sobre a associação entre diferentes intensidades e qualidades da AF e domínios específicos de QV.

Outros estudos procuraram testar o impacto da frequência de AF nos domínios da QV. Por exemplo, Alexander et al.⁵⁰ usaram o Human Activity Profile (HAP) e o WHOQoL-Bref para avaliar a QV e descobriram que uma maior frequência semanal de AF foi associada a valores mais elevados no domínio físico da QV. Da mesma forma, Grimmett⁵⁹ constatou que praticar pelo menos cinco sessões de AF por semana estava associado a pontuações mais altas em vários domínios da QV, como a QV global e a capacidade física, funcional e social.

Em outro estudo, pacientes idosos que realizaram AF moderada com baixa frequência semanal (1 ou 2 dias) tiveram uma chance 30% maior de experimentar 14+ dias não saudáveis quando comparados àqueles que realizaram AF moderada 5 ou 6 dias por semana.⁴¹

REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada Revista e Atualizada. Tradução João Ferreira de Almeida Antigo Testamento, Livro de Géneses

Cap. 2 verso 15. Ed. Sociedade Bíblica do Brasil, São Paulo, 1968.

Alves, N. P. *Actividade Física e Saúde na Terceira Idade*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras, 1993.

Ermida, J. In *Saúde e Exercício Físico*. Ed Quarteto. Coimbra. 2000 Ezquerro, E. Idoate, M. Barrero, E. *Exercício Físico: O Talismã da Saúde*. Ed. Everest. Madrid.2003.

Fonseca, V. *Gerontopsicomotricidade: Uma Abordagem ao Conceito da Retrogénesse Psicomotora*. Lisboa, 1998.

Fonseca, V. *Manual de Observação Psicomotora. Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores*. Âncora Editora, 2ª Edição, Lisboa, 2007.

Giles, W.H. *La Activité Physique au Quotidien Protege Votre Santé*. Ed INPES, Paris, 2005.

Monteiro, P. P. *Envelhecer ou Morrer, eis a Questão*. Ed. Gutenberg, Belo Horizonte , 2008.

Nunes, L. A Importância do Exercício Físico na Saúde. Ed. do Autor. Lisboa. 1995. Ogden, J. Psicologia da Saúde. Ed Climepsi. 2ª Edição. Lisboa 2004

Prado, E.S. e E.H.M Dantas, Efeitos do exercício nas Lipoproteínas. Arquivo Brasileiro de Cardiologia 429-33-2002. Edição de S. Paulo, 2002.

Presles, P. e Solano, C. As Doenças do Nosso Tempo. Ed Presença. Lisboa, 2008. Ríó, V. – Manual Prático de Psicomotricidad para Personas Mayores – Ed. Dilema – Madrid 2009.

LOCKDOWN E O DIREITO PENAL

Claudio Mikio Suzuki³⁰

Hans Robert Dalbello Braga³¹

Resumo: O artigo tem como objetivo desenvolver a temática do chamado “*lockdown*” ou bloqueio total (da tradução literal), diante da pandemia que acomete o mundo, e suas implicações na esfera penal, bom base na legislação pátria.

Palavras chave: Política Criminal, Sociedade de Risco, Direito Penal.

Sumário: Introdução – 1. Do direito a saúde pública – 2. Da infração de medida sanitária preventiva – Conclusão.

INTRODUÇÃO

Diante do surto da doença COVID-19, causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), a Organização

³⁰ Doutor em Direito pela PUC/SP, mestre em Direito pela FMU/SP. Professor de Direito Penal e Processo Penal. Advogado.

³¹ Mestre em Direito pela Uninove/SP. Professor de Direito Penal e Processo Penal. Advogado.

Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia global. A propagação da doença está em crescimento exponencial no mundo e, sobretudo, no Brasil. Conforme números oficiais o Brasil, juntamente com Rússia e EUA, apresenta crescimento de casos e de mortes em progressão geométrica (no momento da elaboração desse texto o Brasil já conta com mais de 11 mil mortes)³².

No Brasil os especialistas em epidemiologia têm indicado que o número de subnotificações é alarmante, haja vista o reduzidíssimo número de testes efetivamente realizados. A situação de São Paulo/SP, é ainda mais preocupante, tudo indicando que está caminhando para uma situação análoga à de Nova York. O colapso do SUS está próximo, e em alguns locais do país ele já é uma realidade. A situação é de calamidade pública preocupante³³.

³² Mortes superam 11,1 mil, mas Bolsonaro quer mais categorias como 'serviços essenciais'. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/05/11/mortes-superam-111-mil-mas-bolsonaro-quer-mais-categorias-como-servicos-essenciais.ghtml>>. Acesso em 21.05.2020.

³³ Saúde em São Paulo deve entrar em colapso em 15 dias, prevê secretário. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/05/17/saude-em>

Por outro lado, a economia está sendo fortemente atingida, de modo que outro problema é apontado, no caso a fome! Inúmeras microempresas, empresas de pequeno porte e profissionais autônomos estão sendo conduzidos a bancarrota!

A obra SOCIEDADE DE RISCO: RUMO A UMA OUTRA MODERNIDADE do sociólogo alemão ULRICH BECK³⁴ nunca foi tão atual, pois o desenvolvimento técnico-científico, relativamente recente, fez emergir riscos desconhecidos. Nesse sentido, vejamos:

No desenfreado desenvolvimento civilizatório, são simultaneamente designadas situações semirrevolucionárias. Elas surgem como 'destino civilizacional', outorgado pela modernização, e em consequência, por um lado sob o manto da normalidade e, por outro, com o penhor de catástrofes, perfeitamente capaz, por conta da ampliação dos perigos, de igualar e ultrapassar o raio constitutivo de uma revolução. A sociedade de risco não é, portanto, uma sociedade

sao-paulo-deve-entrar-em-colapso-em-15-dias-preve-secretario>. Acesso em 21.05.2020.

³⁴ BECK, Ulrich. Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2011, pág. 96.

revolucionária, mas mais do que isto: uma sociedade catastrófica. Nela, o estado de exceção ameaça converter-se em normalidade.

Ou seja, se o mundo não fosse tão globalizado e conectado como é hoje, a pandemia poderia ter sido controlada mais facilmente, haja vista que não teria se propagado nessa velocidade impressionante.

Diante de tudo, SERIA O LOCKDOWN (bloqueio total) UMA SOLUÇÃO PARA CONTER O AVANÇO EXPONENCIAL DA SÍNDROME RESPIRATÓRIA QUE TEM O CONDÃO DE MATAR? E mais, é o Direito Penal um instrumento de controle social apto a proteger o bem jurídico, saúde pública?

São essas perguntas que iremos discorrer nesse artigo, levando em consideração tudo que aconteceu até este momento.

1. DO DIREITO A SAÚDE PÚBLICA

A Constituição, em inúmeros dispositivos, tratou sobre princípios informadores e regras de competência no tocante à proteção da saúde pública, ressaltando, preliminarmente, no próprio preâmbulo a necessidade de o Estado Democrático assegurar o bem-estar da sociedade, o que evidentemente, compreende, como corolário, as políticas públicas destinadas à saúde, de modo que o direito à vida (Cf., art. 5º, caput, da CF) e à saúde emergem como consequência da consagração da dignidade da pessoa humana (art. 1º, inciso III da CF). Nesse sentido, a Constituição consagrou, nos artigos 6º, 196 e 197, a saúde como direito de todos e dever do Estado, garantindo políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença (no caso a COVID-19) e de outros agravos.

Em relação à saúde e assistência pública a Constituição prevê, nos termos do art. 23, incisos II e IX, a existência de competência administrativa comum entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Cf., também, art. 24, inciso XII da CF). Destarte, as regras supracitadas de repartição de competências

administrativas e legislativas deverão ser observadas por todos os gestores. Nesse sentido, inclusive, é o disposto no art. 21, inciso XVIII da CF, que dispõe ser competência da União, no âmbito administrativo planejar e promover a defesa permanente contra as calamidades públicas, especialmente as secas e as inundações.

Aliás, o STF, no julgamento da medida cautelar na ADI n.º 6.341/DF, da relatoria do Ministro Marco Aurélio reconheceu e assegurou o exercício da competência concorrente dos governos estaduais e distrital e suplementar dos governos municipais, cada qual no exercício de suas atribuições e no âmbito de seus respectivos territórios, para a adoção ou manutenção de medidas restritivas legalmente permitidas durante a pandemia, tais como, a imposição de distanciamento/isolamento social, quarentena, suspensão de atividades de ensino, restrições de comércio, atividades culturais e à circulação de pessoas, entre outras. Portanto, afastou vários dispositivos da Medida Provisória 926/20, que atribuiu à Presidência da República a centralização das prerrogativas de

isolamento, quarentena, interdição de locomoção e de serviços públicos e atividades essenciais durante a pandemia na aplicação e interpretação da Lei n.º 13.979/20.

Em razão da pandemia (declarada pela OMS) foi editada a supracitada Lei n.º 13.979/20, que regulamenta especificamente as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19. O art. 3.º da referida lei autoriza a adoção de medidas, tais como: isolamento (art. 2.º, inciso I - separação de pessoas doentes ou contaminadas), quarentena (art.2.º, inciso II - restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes), exames compulsórios, entre outras. Ademais, essa legislação foi regulamentada por normas administrativas (Cf., arts. 4.º e 5.º da Portaria nº 356/20, do Ministério da Saúde, c/c., Portaria Interministerial n.º 5/2020, do Ministério da Justiça em conjunto com o Ministério da Saúde).

O atual Presidente da República JAIR BOLSONARO editou o Decreto nº 10.282/20, que regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais, entre outras normas administrativas no mesmo sentido, gerando o “vade mecum da COVID-19”, que pode ser acessado no seguinte link: https://brasil.mylex.net/vade-mecum/coronavirus_228/.

Nesse sentido, com base nas normas supracitadas, o atual Governador do Estado de São Paulo, JOÃO DORIA, como outros gestores, editou o Decreto nº 64.881/20, que regulamentou a quarentena, bem como os serviços considerados essenciais. Trata-se de limitações administrativas impostas no interesse público, amplamente tratadas pela doutrina do Direito Administrativo, entre elas a quarentena, e que não violam outros princípios, haja vista a necessidade de controle da pandemia.

A referida norma supracitada DECRETOU A QUARENTENA NO ESTADO DE SÃO PAULO, definiu quais são as atividades essenciais e quais outras

devem, obrigatoriamente, ser suspensas (Cf., artigos 1º a 3º do Decreto). Nesse sentido, o art. 4º do Decreto n.º 64.881/20, dispõe, *in verbis*: “Art. 4º Fica RECOMENDADO que a circulação de pessoas no âmbito do Estado de São Paulo se limite às necessidades imediatas de alimentação, cuidados de saúde e exercício de atividades essenciais”.

Outrossim, o Governador de SP, editou o Decreto n.º 64.959/20, que complementou o Decreto n.º 64.956/20, este exigindo o uso de máscara protetora dentro dos transportes públicos em todo o estado de SP. O primeiro decreto supracitado, mais abrangente, tornou o uso de máscaras obrigatório nos espaços de acesso aberto ao público, incluídos os bens de uso comum da população; no interior de estabelecimentos que executem atividades essenciais, aos quais alude o § 1º do artigo 2º do Decreto nº 64.881/20, por consumidores, fornecedores, clientes, empregados e colaboradores bem como em repartições públicas estaduais, pela população, por agentes públicos, prestadores de serviço e particulares.

Ademais, os Prefeitos municipais estão editando normas administrativas dentro de suas competências, tais como fechamento e/ou proibição de acesso praças a praças e equipamentos públicos, bem como restrições de trânsito tais como rodízios de veículos (vide o Decreto 59.403/20, do Prefeito municipal de São Paulo/SP) e outras inúmeras medidas, como a obrigatoriedade de usar máscaras protetoras.

Com efeito, diante da decisão supracitada, e de tudo que foi abordado, percebe-se que as normas administrativas respeitam a pirâmide do ordenamento jurídico, tendo como fonte fundamental o texto constitucional, de modo que, ressalvados os excessos, a Constituição está, data vênia, sendo devidamente observada por Governadores e prefeitos municipais, em geral. O princípio da legalidade, em sentido amplo, previsto no art. 5º, inciso II, da CF, segundo o qual "ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei", está sendo devidamente observado.

No entanto, essas medidas **NÃO ESTÃO SENDO SUFICIENTES**, haja vista que a taxa de isolamento social só tem diminuído ao longo dos dias, ao passo que os casos de contaminação e mortes só tem aumentado exponencialmente. O que é pior, pessoas continuam fazendo manifestações de ordem político-partidária. Assim sendo, o próximo passo deve ser mesmo a **DECRETAÇÃO DO FAMIGERADO LOCKDOWN (BLOQUEIO TOTAL)**. Trata-se, na verdade, de quarentena mais rigorosa, e tem base constitucional, como amplamente demonstrado, e legal. Essa medida tem como base os seguintes dispositivos legais: artigos 2º e 3º §§5º e 7º da Lei n.º 13.979/20, c/c., 4º, da Portaria n.º 356/20, do Ministério da Saúde, e sobretudo, art. 196 da CF, podendo ser decretado pelo próprio Governador e Prefeitos Municipais, dentro dos limites de suas competências administrativas.

Ainda que restrinja os direitos de locomoção (vide art. 5º, caput, da CF) e de reunião (art. 5º, inciso XV da CF), o bloqueio total de atividades (*lockdown*) pode ser implementado sem que haja estado de defesa ou de sítio

(vide artigos 136 a 139, todos da CF). No lockdown, em regra, as pessoas só podem sair à rua para fazer compras em supermercados e farmácias ou trabalhar em atividades consideradas efetivamente essenciais. Alguns estados já decretaram tal medida, parece que esta será a única solução para São Paulo/SP, diante dos índices baixos de isolamento social.

A medida de *lockdown* (quarentena rigorosa) não é, data vênia, inconstitucional, pois não existem direitos fundamentais absolutos, nem mesmo o direito à liberdade é total, de modo que pode ser restringido, desde que observado o postulado da proporcionalidade (adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito). Com efeito, a liberdade de locomoção pode ser restringida para a tutela de outros direitos fundamentais, igualmente relevantes, tais como a saúde pública, a vida e, sobretudo, a própria existência da sociedade civil organizada.

No entanto, como ficaria a economia, pois os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa também constituem direitos fundamentais corolários da

dignidade da pessoa humana (vide art.1º, inciso III e IV, c/c., art. 170 da CF)? Nesse sentido, saliento que a propriedade privada deve atender a sua função social (vide art. 170, inciso III da CF), de modo que não atende a função social o estabelecimento comercial que colabora, de algum modo, para a propagação de uma doença que pode causar a morte de cidadãos. Outrossim, o art. 170, parágrafo único, “*in fine*”, da CF, que dispõe, *in verbis* (destacamos): “É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, SALVO NOS CASOS PREVISTOS EM LEI”, autoriza a aplicação da quarentena prevista e regulada pela Lei n.º 13.979/20.

Aos críticos das medidas sanitárias preventivas adotadas pelas autoridades e gestores públicos locais, vale aplicar o adágio francês: “*laissez faire, laissez passer*” (tradução: deixai fazer, deixai passar) e assistirá a seleção natural darwiniana implacável varrer da face da Terra inúmeros seres humanos. Necessário lembrar nesse ponto, o poder devastador da bactéria *Yersinia*

pestis causadora da pandemia da peste negra, e ela não foi, naquela época, "vencida" pela divindade, pela astrologia ou pela preocupação com a economia. Ela venceu e matou milhões...

Assim, entendemos que a proposta macroeconômica de John Maynard Keynes³⁵, no sentido de o Estado intervir na economia para evitar o colapso econômico e a bancarrota total, sendo esse papel, salvo melhor juízo, do Poder Executivo da União, e não do STF.

2. DA INFRAÇÃO DE MEDIDA SANITÁRIA PREVENTIVA

A liberdade de locomoção é um dos mais importantes direitos fundamentais assegurados, está previsto logo no art. 5º, caput, da CF, mas também está previsto em inúmeros tratados sobre direitos humanos (Cf., por exemplo o art. 7º da CADH, promulgada por

³⁵ KEYNES, John Maynard. Teoria geral do emprego, do juro e da moeda. São Paulo: Saraiva Uni, 2012.

meio do Decreto n.º 678/92). Nesse sentido, o art. 5º, inciso XV, prevê: “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”. Esse direito mais do que fundamental é tão relevante que há possibilidade de impetração de habeas corpus liberatório e/ou preventivo (o famoso remédio heroico) para assegurá-lo (vide art. 5º, inciso LXVIII da CF c/c., artigos 647 a 667, todos do CPP).

Ademais, o Art. 5º, inciso LXI da CF, prevê: “ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei”. Nesse mesmíssimo sentido, é o disposto no art. 283 do CPP. Percebe-se, portanto, que a regra é a liberdade, a exceção deve ser a prisão. No entanto, na seara constitucional não existem direitos absolutos, de modo que é necessário realizar a devida ponderação de valores, no caso concreto, para saber qual princípio (mandamentos de otimização) deve prevalecer. Com

efeito, a liberdade de locomoção pode ser restringida para a tutela de outros direitos fundamentais, igualmente relevantes, como por exemplo a saúde pública.

O Código Penal (CP), no capítulo dos crimes contra a saúde pública, contém o tipo penal de INFRAÇÃO DE MEDIDA SANITÁRIA PREVENTIVA, previsto no art. 268 do CP, que dispõe, *in verbis*, onde destacamos:

“Art. 268 - INFRINGIR DETERMINAÇÃO DO PODER PÚBLICO, DESTINADA A IMPEDIR INTRODUÇÃO OU PROPAGAÇÃO DE DOENÇA CONTAGIOSA: PENA - DETENÇÃO, DE UM MÊS A UM ANO, E MULTA. Parágrafo único - A pena é aumentada de um terço, se o agente é funcionário da saúde pública ou exerce a profissão de médico, farmacêutico, dentista ou enfermeiro”.

Conforme doutrina francamente majoritária, com a qual concordamos, essa é uma autêntica NORMA PENAL EM BRANCO (no caso homogênea – Lei n.º 13.979/20 e ao mesmo tempo heterogênea – inúmeras normas administrativas), ou seja, aquela norma penal de

conteúdo incompleto, que busca complemento, para que possa surtir eficácia, em outras normas. A conduta nuclear consiste em infringir, ou seja, violar, transgredir, não observar etc. As determinações do Poder Público são materializadas através de leis, decretos, portarias etc., como por exemplo o art. 5º, da Portaria Interministerial nº 5º/20, do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Justiça (MJ), que assim dispõe:

“Art. 5º O descumprimento da medida de quarentena, prevista no inciso II do caput do art. 3º da Lei nº 13.979, de 2020, poderá sujeitar os infratores às sanções penais previstas nos arts. 268 e 330 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, se o fato não constituir crime mais grave. Parágrafo único. A compulsoriedade da medida de quarentena depende de ato específico das autoridades competentes, nos termos do § 1º do art. 4º da Portaria nº 356/GM/MS, de 2020”.

O crime de infração de medida sanitária preventiva (art. 268 do CP) é de MERA CONDUTA, de modo que o legislador, no tipo legal, descreve apenas o

comportamento do agente, sem fazer qualquer referência ao resultado naturalístico. Ademais, esse tipo penal é considerado de PERIGO ABSTRATO, de modo que o perigo não precisa ser efetivamente demonstrado, haja vista que a conduta, *de per si*, já é considerada perigosa. Assim, não se exige efetivamente que o agente tenha introduzido ou propagado a doença contagiosa, no caso a COVID-19, basta a INOBSERVÂNCIA DAS MEDIDAS SANITÁRIAS PREVENTIVAS, tais como o isolamento, em caso de recomendação médica por estar infectado; quarentena (*lockdown*), caso seja efetivamente decretada e se torne obrigatória; realização de exames compulsórios; não usar a máscara protetora nos locais exigidos etc. (vide arts. 2º e 3º da Lei n.º 13.979/20; Portaria n.º 356/20, do MS, entre muitas outras normas administrativas).

Contudo, levando em consideração que o TIPO PENAL É DOLOSO, seria até possível discutir a ausência de dolo, se este não abranger as normas administrativas específicas de cada municipalidade, pois como a norma complementar (as inúmeras citadas no

texto) pertencem ao tipo, pois o complementam, devem ser abrangidas pelo dolo (até mesmo, possível erro de tipo, nos termos do art. 20 do CP), e/ou, conforme o caso, erro de proibição (vide art. 21 do CP), o que é mais difícil, haja vista a possibilidade de valoração paralela na esfera do profano, ou seja, do leigo em direito, pois a quarentena é amplamente divulgada nos meios de comunicação, inclusive os órgãos oficiais, como o Governo do Estado e o Ministério da Saúde, ainda mais se houver decretação de quarentena (*lockdown*).

O tipo penal do art. 268 CP, impõe ao Direito Penal uma obediência cega às “líquidas” regulações de natureza sanitária e administrativa, emanadas por um infindável número de autoridades administrativas, o que não é razoável, numa política criminal de mínima intervenção penal (*ultima ratio*) e, sobretudo, da tutela penal subsidiária dos bens jurídicos. Nesse sentido, eu entendo que esse tipo penal viola, aparentemente, o princípio da legalidade penal na perspectiva da taxatividade (vide art. 5º, inciso XXXIX da CF, bem como art. 9º da CADH c/c., art. 1º do CP), haja vista que não

descreve exatamente a conduta proibida, dependendo exclusivamente das normas complementares, o que o torna extremamente aberto e violador da necessária segurança jurídica. Portanto, data máxima vênua, esse tipo penal não foi recepcionado pela Constituição Federal, o que deve ser abordado em eventual ADPF dirigida ao STF.

Aliás, o art. 8º da Lei n.º 13.979/20, que trata das medidas de enfrentamento da COVID-19, prevê que essa lei vigorará enquanto perdurar o estado de emergência de saúde internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, portanto, é possível a aplicação da ultratividade constante do art. 3º do CP, por se tratar de lei excepcional.

Portanto, a inobservância de medidas sanitárias preventivas para evitar a propagação da COVID-19, podem caracterizar formalmente o crime do art. 268 do CP, que busca complemento em todas essas, e outras, normas regulamentadoras. No entanto, tudo isso poderia ter a constitucionalidade/recepção questionada em âmbito judicial, pois enquanto a lei está em vigor, é

apta a produzir efeitos, de modo que a infração penal do art. 268 do CP, pode sim, infelizmente, autorizar a prisão em flagrante (vide arts 301 e 302, ambos do CPP), salvo quando declarada NÃO RECEPCIONADA pela CF, em controle concentrado, por meio de ADPF, ou, em controle difuso pelo STF ter a sua eficácia suspensa pelo Senado Federal (vide art. 52, inciso X da CF).

Entretanto, ainda que o agente seja conduzido ao Distrito Policial, a INFRAÇÃO DE MEDIDA SANITÁRIA PREVENTIVA (art. 268 do CP) é de menor potencial ofensivo, de modo que, em geral, só será lavrado um TERMO CIRCUNSTANCIADO de natureza policial (vide art. 69 da Lei n.º 9.099/95), cabendo transação penal, entre outros benefícios penais e processuais penais, nos termos do art. 76 da lei n.º 9.099/95, por ser infração de menor potencial ofensivo (Cf., art. 98, inciso I c/c., art. 61 da Lei n.º 9.099/95). O Direito Penal, portanto, será, provavelmente, durante a pandemia, UTILIZADO COMO MERO MEIO SIMBÓLICO de COAÇÃO PSICOLÓGICA para fomentar o cumprimento efetivo da quarentena.

Ademais, diante do estado de coisas inconstitucional (Cf., ADPF N.º 347 c/c., Sumula Vinculante n.º 56, ambas do STF) foi editada a Recomendação n.º 62/20, do CNJ, que trata das políticas carcerárias destinadas a evitar a propagação do vírus no sistema carcerário. As medidas do CNJ visam, também, proteger a população como um todo, pois diante da precária situação do SUS, o resultado prático de uma pandemia dentro dos estabelecimentos prisionais resultaria no colapso ainda mais rápido do SUS, pois os presos também têm direito a saúde, e a maioria dos estabelecimentos não contam com médico (vide art. 14 e 41, inciso VII, c/c., art. 120, inciso II todos da Lei n.º 7.210/84, a Lei de Execução Penal - LEP).

Assim, aquela pergunta populista: “O ESTADO ESTÁ SOLTANDO PRESOS E PRENDENDO CIDADÃOS DE BEM?” não tem o menor fundamento teórico, e se trata de ilação sensacionalista feita por quem não compreende o sistema jurídico do país.

Por conseguinte, a expectativa de poder conter e controlar todos os problemas e riscos sociais, faz do

Direito Penal um mecanismo não mais que simbólico, como já sustentava ZAFFARONI³⁶:

“A única maneira de legitimar o poder punitivo reconhecendo a seletividade – quer passando por cima dela, quer subestimando-a – é apelando ao valor meramente simbólico da pena e à sua conseqüente funcionalidade como prevenção geral positiva, pois esta pode ser cumprida, ainda que a pena opere em um número muito reduzido de casos e até em nenhum, com relação a certos delitos”.

Ao que tudo indica, diante da expansão do Direito Penal, estamos rumando do Direito Penal do risco para o RISCO DO DIREITO PENAL. O próprio Direito Penal, tornou-se um risco social para todos nós, pois estamos sujeitos ao império do medo gerado pela PANDEMIA.

CONCLUSÃO

³⁶ ZAFFARONI, Eugênio Raul. O inimigo no direito penal. Rio de Janeiro: Revan, 2007. 2ª ed., pág. 88.

Assim, seja pelo medo da contaminação, seja pelo medo da prisão, o ideal é evitar de sair desnecessariamente, conforme prega a campanha #FICAEMCASA, já que em tempos de pandemia deverá prevalecer o “panpenalismo”, ou seja, a aplicação do direito penal, inclusive em situações banais, com o objetivo para que a população não saia de suas residências de forma desmedida, inclusive punindo de forma temerária e rigorosa pessoas que apenas saiam na rua, para exercer seu direito de ir e vir.

Esperamos que essa situação não aconteça, mas que em virtude da falta de comprometimento de muitos, o *lockdown*, infelizmente, poderá ser adotado, e tudo isso com base constitucional, objetivando um bem maior que é a sociedade.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2011.

CNN BRASIL. *Saúde em São Paulo deve entrar em colapso em 15 dias, prevê secretário*. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/05/17/saude-em-sao-paulo-deve-entrar-em-colapso-em-15-dias-preve-secretario>>. Acesso em 21.05.2020.

KEYNES, John Maynard. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Saraiva Uni, 2012.

VALOR ECONÔMICO. *Mortes superam 11,1 mil, mas Bolsonaro quer mais categorias como 'serviços essenciais'*. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/05/11/morte-s-superam-111-mil-mas-bolsonaro-quer-mais-categorias-como-servicos-essenciais.ghtml>>. Acesso em 21.05.2020.

ZAFFARONI, Eugênio Raul. *O inimigo no direito penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2007. 2ª ed.

JOGAR, BRINCAR E CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIMENTOS PRÁTICOS

Maria Cristiane Bezerra Santos

EXPERIMENTAÇÃO - EXPLORAR OBJETOS

Segundo Pinazza (2007), “o trabalho de projetos pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação” (p. 84). Por isso, durante as práticas educativas das professoras, a ação direta sobre os objetos foi visto como o principal meio de se conduzir a prática de projetos, pois se “o trabalho de projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção (EDWARDS, 1999, p.38)”, é natural que a exploração dos objetos, bem como a observação deles seja uma prática recorrente entre as educadoras.

Em relação a isso, Dewey (1952), destaca a observação dos objetos ou dos fenômenos “em uma exploração, em uma pesquisa tendo em vista descobrir primeiramente o que se acha oculto e desconhecido” (p. 207).

Maria Cristiane Bezerra Santos



Agir sobre os objetos permite as crianças aprenderem “leis” relativas às relações entre as coisas e a descobrirem respostas às suas próprias questões. Enquanto manuseia um objeto, a criança muda a consistência, a forma ou a cor dos materiais. Por isso, é fundamental que os interesses pessoais das crianças sejam levados em consideração, pois as suas questões e intenções levam a exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões.

A experiência não é simples sensação, fruto do contato com os objetos, com seus atributos isoladamente, uma vez que não recebemos passivamente as impressões dos objetos. Pelo contrário, as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação (PINAZZA, 2007, p. 72).

O BRINCAR

O brincar ocupa um espaço essencial, pois é a alta fase do desenvolvimento infantil. Durante a brincadeira, além da sensação de bem-estar, as crianças também questionam e cria soluções para seus problemas, o que nos leva, muitas vezes, a confundir o processo de brincadeira com um momento de trabalho, pois à medida que a criança

estabelece um objetivo, se confronta com problemas e testa soluções que podem levar à resolução de conflitos, então, a brincadeira deixa de ser apenas um momento prazeroso e passa a ter uma responsabilidade maior: a de se esforçar para se alcançar um objetivo.

é através da experiência do brincar, que as crianças formam ideias incompletas que podem levar a conclusões contraditórias; o processo de resolução destas contradições leva a um pensamento e a uma aprendizagem cada vez mais complexa (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 21).

Segundo Kishimoto (2002), a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo modelo do erro e punição.

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilização do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem

consequência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição (p. 143).

As professoras dos agrupamentos veem, nesse momento, uma oportunidade das crianças construírem relações, produzirem cultura e se desenvolverem, por isso, na rotina pode-se encontrar as crianças brincando com total liberdade e mediação da professora.

Enquanto brincam, as crianças mostram sua cultura, resolvem problemas e se desenvolvem.

Pesquisadora: Oi Cleiton! Você continua indo para a igreja?

Cleiton: Sim! Todos os dias!

O Cleiton começa a construir uma igreja com os blocos de construção.

Pesquisadora: Como é o nome?

Cleiton: Igreja da Graça!

Pesquisadora: Como é o nome do Pastor?

Cleiton: Não é Pastor é Pastora!

Agora vou construir uma Igreja Católica!

O Cleiton derrubou tudo e construiu de novo a Igreja da Graça e a Católica.

Cleiton: Agora eu estou construindo a missa!

O Cleiton pede para escrever no caderno de registro.

Escreve aí: “Batizado da Laura”

Já fiz quantas igrejas? Um, dois, três, quatro.

O Cleiton derruba os blocos e constrói de novo uma igreja evangélica e uma católica, na verdade, em todo o momento ele derruba e constrói igrejas.

Pesquisadora: Oi! Vocês estão brincando de quê?

Rian: De boi!

As crianças estão brincando com os animais de brinquedo, e ao falar o nome deles, elas têm muita dificuldade, na verdade, elas dizem o que acham.

Carlos: O tia! Sabia que aqui dá para fazer uma corrida de boi e de cavalo?

Pesquisadora: Onde a gente assiste corrida de cavalo?

Carlos: No “PAN”!

Micael: Olha! Um boi!

Carlos: É um porco!

Pesquisadora: Vamos colocar o porquinho no chiqueiro?

Rian: Não! Eles vão ficar aqui olhando para a mãe deles! Eles gostam de olhar para a mãe deles!

Cleiton: O tia! Vem comer no meu restaurante!

Pesquisadora: Cadê o cardápio?

Cleiton: Finge que a agenda é o cardápio!

Cleiton: Tem frango, feijoada, farofa...

Pesquisadora: Eu quero feijoada! Quanto custa?

Cleiton: Um

Pesquisadora: Um real?

Cleiton: É!

Pesquisadora: O que tem de sobremesa?

Cleiton: Bolo!

Quer suco?

Pesquisadora: Tem suco de quê?

Cleiton: Morango, uva.

Pesquisadora: Eu quero de uva!

Enquanto a brincadeira vai se desenvolvendo, outras crianças vão se juntando a ela e assim vai ficando mais divertido.

DOMINÓ DE ANIMAIS

Nessa brincadeira estavam brincando o Cleiton, o Micael e a pesquisadora. As regras eram as mesmas do dominó, mas ao invés de números eram animais. O primeiro desafio era fazer com que nós três tivéssemos o mesmo número de peças.

O Cleiton se responsabilizou em separar as peças, ele começa dando uma para cada um dos jogadores, mas se atrapalha e no final a pesquisadora fica com nove, o Micael com 7 e o Cleiton com mais que todo mundo. O Cleiton resolve fazer outra separação tirando as peças dele e dando uma para o Micael e outra para a pesquisadora até cada um ficar com o mesmo número de peças. Mas ao contar, Cleiton e Micael ficam com nove, e a pesquisadora com 10, então foi resolvido deixar uma peça fora do jogo. Separadas as peças, tínhamos que resolver quem iria começar primeiro, mas com o “jôquei pow”, isso foi logo resolvido e podemos finalmente brincar.

Também no âmbito do trabalho de projeto, o brincar e a ação investigadora da criança fluem de tal sorte que não se confundem brincadeira-trabalho de pesquisa, mas se integram harmoniosamente no processo de aquisição do conhecimento.

Na verdade, a pesquisa se desenvolveu com crianças da periferia da zona leste de São Paulo. São crianças muito carentes que, muitas vezes, o único lazer é a televisão e o som, por isso, a grande maioria delas têm o costume de assistir novelas junto com os pais, filmes de terror, músicas que não expressam a realidade infantil, enfim, são crianças que chegam na escola cercadas de um mundo que não diz respeito as suas necessidades, e por isso, é necessário desenvolver uma atividade lúdica e vinculada ao uso das emoções e dos desejos, pois só assim os interesses que estão guardados e prontos para

aparecerem, vão surgir, dando condições para o professor trabalhar com projetos.

Por isso, as práticas escolarizantes como a alfabetização não são encontradas na pedagogia que trabalha com projetos, pois a precoce escolarização na educação infantil além de criar uma cultura de que quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida, também contribui para a diminuição das brincadeiras e das atividades expressivas, as quais são vistas na maioria das escolas como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança. (MELLO, 2005). Logo, a atividade que antecede os projetos terá que ser uma atividade rica em possibilidades, como as **brincadeiras de mercadinho** que aconteceram durante quase três meses nas salas.

Nessa brincadeira, as crianças realmente simulavam um mercado. As embalagens eram as mais variadas possíveis, eram as crianças que traziam de casa os produtos de alimento, higiene e cosméticos vazios, colocavam nas prateleiras e compravam e vendiam essas embalagens com dinheiro de mentirinha.

Nesse processo de brincadeira que acontecia no mercadinho, as crianças de 5 anos de idade foram pegando contato com o dinheiro a ponto de algumas

já conseguirem fazer o troco, principalmente porque os pais trabalhavam no comércio e assim facilitou a aprendizagem de algumas delas. Então, a professora resolveu implantar um projeto que pudesse estudar a nossa moeda: o Real, e assim surgiu o projeto do “Um Real” .

Muitas vezes, não é necessário inserir uma atividade antecedente ao projeto, pois o próprio ambiente de uma sala de aula é propício para despertar os interesses das crianças, como aconteceu no projeto da Bolívia em que só o fato de haver crianças descendentes de bolivianos na classe já despertou curiosidade nas crianças brasileiras quanto a seus colegas que falavam diferente. Esse projeto foi muito enriquecedor, pois a partir do interesse das crianças, a professora deu a oportunidade para que elas aprendessem a perguntar, investigar, refletir e, principalmente, a pensar, porque dar voz às crianças é fundamental para que o trabalho de projetos aconteça.

OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS

As atividades de leituras foram momentos desenvolvidos nos agrupamentos, mas enquanto algumas crianças se valiam da sala de leitura e eram mais ouvintes, outras eram as principais contadoras de história. Nesse contexto, as professoras pediam para as crianças “lerem” livros umas as outras, então como elas não sabiam ler, as crianças relatavam aquilo que viam na figura e mediante as falas delas, procurou-se registrar as histórias contadas.

A professora “A” pedia para as crianças contarem suas histórias para a pesquisadora, já a professora “B” colocava as crianças em cima de uma cadeira para lerem a todos os colegas de classe.

Quanto a esse exercício de leitura, pode-se dizer que é essencial para a aprendizagem ativa da criança, bem como para desenvolvimento da sua identidade e de seu comportamento como leitor. “Ler” livros a colegas foi uma atividade realizada uma vez por semana durante alguns meses, e ao final do ano letivo, algumas crianças melhoraram sua forma de se expressar, desenvolveram o gosto pela leitura, aprenderam a ler, e para aquelas que já sabiam tiveram a oportunidade de aperfeiçoar sua leitura.

Ao registrar as ações das crianças o educador cria um documento para um auxílio na própria formação. Registrar é mais do que descrever a rotina do cotidiano escolar, é ter em mãos um documento valioso que auxilia e contribui para a qualidade da educação infantil. Além disso,

Quando as crianças veem os adultos a escreverem acerca de si próprias compreendem que, não só os adultos valorizam aquilo que elas fazem e dizem, mas igualmente que eles dependem do ato da escrita para se lembrar de coisas importantes. (HOHMANN e WEIKART, 2004, p. 335).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria e Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Encarte1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: vol. 1 e 2, 2006.

Consulta sobre a qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

DAHLBERG, Gunilla. *Do que trata este livro.* IN: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE,

Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. *Como Pensamos.* (Atualidades Pedagógicas – vol.2). SP: Companhia Editora Nacional. 2ª edição. 1952.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. *A Abordagem de Projecto Na Educação de Infância.* Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian. 1997.

KILPATRICK, William. *O Método de Projecto*. Ed. Pretexto. 2006

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Bruner e a brincadeira*. IN: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O*

Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARY, Hohmann, DAVID, P. Weikart. *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1997.

Calouste MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely (orgs). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. IN: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PINAZZA, Mônica Apezatto. *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. IN:

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o*

Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*.

Trad. Alba Olmi. - Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ttda.; 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi. – 3. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRÁTICAS FACILITADORAS E A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Cintia Regina de Almeida Santini

As novas tecnologias de comunicação e informação diminuiriam as dificuldades de aprendizagem do aluno na escola? Ou seria uma forma alternativa de melhorar as condições da educação no Brasil? Este trabalho busca reflexões que nos permitirão responder a essas perguntas.

Hoje, as novas tecnologias de comunicação e informação (TIC) são vistas como ferramentas e estratégias educacionais, auxiliando professores e alunos na escola e este movimento sugere uma tendência.

O discurso é de que as tecnologias de comunicação e informação ajudam de forma efetiva o aluno estimulando-os a buscar e socializar com esses recursos de forma a melhorar seu desempenho escolar.

De acordo com Souza e Souza (2010, p.128):

Essas ferramentas tecnológicas além de facilitar o acesso aos novos conhecimentos servem também de base para novas

adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimento de maneira a melhorar, transferir e transformar os fatores complicados em algo mais acessível e sedimentados, transformando a teoria em prática.

A TIC (tecnologia de comunicação e informação) usada para estudar, possibilitaria um conhecimento mais estruturado às novas demandas do mundo e transformariam o ato de estudar onde o que é complicado se torna útil e prática, em uma dinâmica mais criativa e estimulante.

A utilização destes recursos tecnológicos também pode ser colocada à disposição em favor do aluno que apresenta alguma dificuldade.

Tal estratégia hoje tem sido vista como indispensável, uma vez que, a TIC pode ajudar na identificação das falhas no aprendizado do aluno e atenuá-las, oferecendo-lhes meios de superar os problemas que afetam sua aprendizagem.

Vale lembrar que o uso da tecnologia é um recurso disponível para atender ao aluno que apresenta ou não dificuldades, porém, aprender requer interesse, dedicação e principalmente motivação na utilização desses recursos disponíveis para esta finalidade.

Sendo assim, observa-se que a resistência de algumas escolas e professores em empregar o uso desses recursos tecnológicos ainda é grande. Afinal, quem nunca participou da infinita discussão sobre o uso do celular em sala de aula?

Uma vez que, educandos se recusam a utilizar a tecnologia como fonte para a formação do conhecimento, é preciso motivar a busca pelo conhecimento pela via da TIC, pois é preciso considerar em sala de aula e fora dela, a rapidez da informação e as consequências das transformações sociais, políticas, culturais e econômicas ocorridas em tempo real.

Todo professor assume que os problemas de aprendizado na escola são dificuldades sérias na formação educacional. *“As dificuldades são decorrentes de aspectos naturais outras vezes secundários e ambientais, o que nos cabe assumir é que são passíveis de mudanças através de recursos de adequação ambiental (SOUZA; SOUZA, 2010)”*. O que estamos apresentando aqui é TIC como um desses recursos de adequação ambiental.

As mudanças no mundo vêm ocorrendo nas áreas dinâmicas da tecnologia, a informática talvez seja a mais popular delas.

A informática gradativamente ingressou em várias áreas do conhecimento tornando-se um

indispensável método para desenvolvimento de qualquer atividade.

Antes da utilização da tecnologia nas salas de aula e mais precisamente do uso do computador, as aulas expositivas e tradicionais se limitavam ao quadro e o giz. O uso de revistas eletrônicas, quadro digital, a internet, os e-books, dvdteca, mídias digitais, bibliotecas virtuais, dentre outros são meios, que são postos à disposição dos alunos são recursos fundamentais que facilitam a vida acadêmica (SOUZA; SOUZA, 2010. p.141).

Vale ressaltar que para que a TIC traga contribuições para a educação deve passar por reflexões além de se admitir de que ela, embora possa trazer benefício, não é o mais importante no processo educativo, uma vez que deve se adequar e servir às necessidades de determinado projeto político-pedagógico (REZENDE, 2002) os problemas da educação são de natureza social, política, ideológica, econômica e cultural, problemas os quais a tecnologia educacional por si só não resolverá entretanto, a situação nos obriga a uma ação investigadora para que tenhamos condições de

formar uma visão crítica fundamentada sobre o seu uso (REZENDE, 2002).

Pesquisar sobre TIC na educação trata-se de incorporar novos referenciais teóricos à elaboração de materiais didáticos ou à prática pedagógica, novas tecnologias podem propiciar novas concepções de ensino-aprendizagem e este é desafio, o uso da tecnologia pode cair no engodo de vestir o velho com roupa nova, ou seja, podem não resultar em novas práticas pedagógicas é preciso considerar que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa Concepção, os jogos, geralmente, comparam-se a um divertimento, brincadeira, passatempo que obedece a regras observadas durante a realização dessas atividades, contudo sabe-se que o jogo é um processo lúdico e criativo que possibilita ao sujeito da ação modificar imaginariamente a realidade, pois funciona como elo integrador entre os três domínios do conhecimento o psicomotor, cognitivo e o afetivo-social.

Para Piaget, a aprendizagem situa-se ao lado oposto do desenvolvimento, pois geralmente é provocada por situações criadas pelo educador ou é determinada por uma situação interna, sendo

assim a tarefa do processo de aprendizagem motora é maior e tem mais desejo de crescimento pessoal e motivacional quando sente que pode vencer obstáculos, o movimento corporal no espaço e no tempo, e juntamente com a combinação de movimentos grossos ou globais, e com os movimentos finos e assimétricos, como requerem as habilidades específicas, dependendo das experiências vividas nas diversas formas de aprendizagem motora.

A atividade lúdica tem por objetivo proporcionar prazer e divertir ao mesmo tempo, porém também desenvolve no educando habilidades motoras, cognitivas, atenção e movimento.

Segundo 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, o lúdico como ponto educativo é a oportunidade de entender o mundo e obter conhecimento sobre si mesmo, podemos afirmar que através da brincadeira começa-se a investigar, e resolver suas dúvidas.

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 o grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades através do computador e, assim, aprender.

A formação dos pesquisadores dos centros, os cursos de formação ministrados e mesmo os softwares educativos desenvolvidos por alguns centros eram elaborados tendo em mente a possibilidade desse tipo de mudança pedagógica (VALENTE; ALMEIDA, 1997).

As mudanças pedagógicas são sempre apresentadas ao nível do desejo, daquilo que se espera como fruto da informática na educação, não se encontram práticas realmente transformadoras e suficientemente enraizadas para que se possa dizer que houve transformação efetiva do processo educacional como, por exemplo, uma transformação que enfatiza a criação de ambientes de aprendizagem, nos quais o aluno constrói o seu conhecimento os relatos das experiências usando

Logo sugeriram que o Logo poderia ser 6 utilizado sem o auxílio do professor.

Sem a preparação adequada do professor os resultados obtidos foram muito aquém do que havia sido prometido ficou conhecido pelo fato de ter prometido muito e fornecido muito pouco como retorno. Hoje sabemos que o papel do professor no ambiente logo é fundamental, que o preparo do professor não é trivial não acontecendo do dia para a noite (VALENTE, 1996).

Algumas mudanças pedagógicas têm sido propiciada pelo uso da rede Internet através da qual os alunos têm tido a chance de acessar e explorar diferentes bases de dados. No entanto, os artigos que descrevem essas atividades não mencionam a dinâmica que se estabelece em sala de aula.

Alguns críticos dessa abordagem pedagógica argumentam que a exploração da rede, em alguns casos, deixa os alunos sem referência, com sensação de estarem perdidos em vez de serem auxiliados no processo de organizar e digerir a informação disponível o aprendizado através da interação com o computador é também possível através de outro software como os sistemas de autoria e software abertos como planilhas, banco de dados e simulações.

Ampliar as possibilidades que o professor dispõe para o uso do computador na construção do

conhecimento, eles também demandam um discernimento maior por parte do professor e, conseqüentemente, uma formação mais sólida e mais ampla. Isso deve acontecer tanto no domínio dos aspectos computacionais quanto do conteúdo curricular trata-se da mídia mais descentralizada existente atualmente, e justamente por esse motivo passa a ser também a mídia mais ameaçadora para os grupos hegemônicos, tanto política como economicamente.

As pessoas podem dizer o que quiserem por meio da internet, conversar com quem desejarem oferecer serviços que considerarem convenientes, tem sido usada de diversas maneiras e em diferentes níveis de intensidade, em todas as modalidades da educação, tanto por alunos como por professores, refletindo diretamente na qualidade do ensino, pela qual se luta e sobre a qual se discute.

Há muita informação disponível na internet, em quantidade quase que inesgotável e acessível de qualquer parte do mundo o grande desafio que a internet nos traz hoje, além da administração do volume de informação é como transformar a informação em conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem é importante para o desenvolvimento da criança,

pois ajuda em sua criatividade, imaginação e comunicação é estimulado, melhor será o seu desenvolvimento na aprendizagem utilizando-se das atividades lúdicas e brincadeiras que facilitam a assimilação de outros conceitos para várias disciplinas ou que lhe sejam propostos textos interessantes.

Em vários aspectos do desenvolvimento das crianças, desde seus sentimentos e emoções até aspectos sociais e de ensino aprendizagem, necessitando assim de professores com habilidades para auxiliar os alunos em suas interpretações, o que também faz crescer o vocabulário de ambos os envolvidos e incentivar a formação do hábito de ler na idade em que todos esses hábitos se formam, isto é, na infância e nas séries iniciais da escola.

Podemos afirmar que de fato as novas tecnologias de comunicação e informação diminuem as dificuldades de aprendizagem do aluno na escola e, devem ser cada vez mais utilizada para o aumento das potencialidades humanas, este tipo de tecnologia tem se apresentado como uma forma alternativa de melhorar as condições da educação no Brasil, pois se torna muitas vezes acessível do ponto de vista econômico e cultural.

Em um país em que a educação constitui um privilégio, é cada vez mais necessário pensarmos em alternativas baratas de educação, por isso, hoje

podemos contar não apenas com o aparato tecnológico pago, mas também o gratuito a tecnologia pode ser utilizada na educação.

Devemos ressaltar a importância de se educar para uso da tecnologia, também é preciso pensar na formação do professor para as demandas da inclusão tecnológica, uma vez que, percebemos que a qualidade do profissional e do ser humano na frente da sala de aula é o que tem feito a verdadeira diferença em épocas de crises educacionais o professor precisa estar apto para manusear as tecnologias, identificar as dificuldades do aluno e também de criar estratégias, frente às novas dificuldades de aprendizagem que surgem, a respeito do lúdico na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas-Tecnologia Assistiva – Brasília: Corde, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, 2005.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

MENEZES, S.P. (1993). *Logo e a Formação de Professores: O Uso Interdisciplinar do Computador na Educação*. Tese de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Arte, USP.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta;

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1º e 2º ciclos do ensino fundamental) v.3. Brasília: MEC, 1997. CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

POPPOVIC, A. M. Alfabetização: disfunção psiconeurológica, 3. ed., São Paulo, Vetor Editora Psicopedagógica Ltda., 1968.

SILVA, S.; VIZIN, M. (Org.) Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

VALENTE, J.A. (1993). Por Quê o Computador na Educação? Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

_____. Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação. Em J.A. Valente, (org.) Computadores e Conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP.

VALLET, R.E. Tratamento de Distúrbios de Aprendizagem: Manual de Programas Psicoeducacionais. (Coord. da Editora Brasileira Leopoldo A. de Oliveira Neto), São Paulo,

VALENTE, *José Armando*; ALMEIDA, *Fernando José de Almeida*. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. *Revista Brasileira de Informática na Educação n.1, setembro de 1997*

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

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Duas Visões Psicopedagógicas sobre o Fracasso Escolar.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/77.pdf> Acesso em 18/06/21.

FREIRE, P. **Pedagogia da Animação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, A. D. **Reflexos da Violência na Literatura Infanto-juvenil.** São Paulo: Letras & Letras, 1991.

PAES Michele Fabiane A. S; SCICHITANO, Rosa Maria Junqueira. **20 Anos Depois: uma pesquisa sobre problema de aprendizagem na atualidade.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/77.pdf> Acesso em 16/06/21.

SEXISMO NA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS, PRÁTICAS E ESPACIAIS DAS DIFERENÇAS

CARVALHO, Marília Alves de³⁷

RESUMO

O presente estudo dedica-se a traçar um breve panorama sobre aspectos históricos e políticos envolvidos nos processos de escolarização das mulheres no Brasil, assim como sobre os dispositivos e práticas sexistas que os perpassam até dos dias de hoje, observando como tais práticas podem agir sobre a subjetividade dos sujeitos dessa escolarização. Tendo em vista o quanto a garantia de acesso à educação formal não garante a igualdade social prometida perante a lei, há aqui também o propósito de evidenciar como os processos de escolarização reforçam – ao mesmo tempo em que produzem – as diferenças de gênero, marcando como referência padrão a sexualidade masculina e heterossexual. Serão analisados elementos arquitetônicos, simbólicos e espaciais decisivos para a corporificação de diversos aprendizados implícitos – isto é, aqueles que não estão explicitados no currículo escolar – e que podem ser entendidos como formas de manutenção de modelos de escolarização centrados na valorização de aspectos associados à masculinidade em detrimento daqueles associados ao feminino.

³⁷ CARVALHO, Marília Alves de. Mestrado em Artes Visuais, Instituto de Artes – Unesp. 2020.

Palavras-chave: escolarização. Sexismo. Socialização.

Introdução

Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a escritora feminista bell hooks³⁸ (2017, p. 235) argumenta como somos encorajados desde o Ensino Fundamental a entrar na sala de aula acreditando que esse é um espaço democrático capaz de nos igualar através do desejo de estudar e onde, a despeito das diferenças – sejam elas de classe, raça ou gênero – "o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas" e proporcionará a todas as mesmas chances de "ser alguém na vida" ou, pelo menos, de alcançar algum lugar mais ou menos distante do nosso ponto de origem.

Atribuir à educação o democrático papel de correção das desigualdades e injustiças sociais implica em apostar no esforço individual e

³⁸ A grafia em minúsculo é uma opção da própria autora, que assim assina todas as suas obras.

meritocrático como o melhor caminho para, nas palavras de hooks, “subir a escada do sucesso” (2017, p. 235). Esse percurso, entretanto, se revela injusto ao tornar evidente as distâncias assimétricas entre os pontos de “partida” e os de “chegada”.

Sob essa perspectiva, na primeira parte do presente artigo serão abordados aspectos históricos e políticos sobre a inserção das meninas na educação básica e a adoção da educação mista no Brasil, evidenciando os interesses e discursos sexistas que orientaram esse percurso. Com a contribuição das análises de Valerie Walkerdine (1995), caberá ainda pontuar algumas reflexões sobre a produção de discursos acerca da ideia do que falta às pessoas ditas oprimidas, como forma de regulá-las e adequá-las.

É sobre as violências, em especial as simbólicas, produzidas e reproduzidas cotidianamente pelo ambiente escolar, e o reflexo delas na construção das relações e da forma como estudantes aprendem a ser e a se colocar no mundo que se desenha a segunda parte desse artigo, e que são abordados os apontamentos de Linda McDowell

(2000) e José Miguel G. Cortés (2008), que fundamentam a análise de aspectos arquitetônicos e espaciais decisivos para a corporificação de aprendizados implícitos – isto é, aqueles que não estão explicitados no currículo – e que podem ser entendidos como mecanismos de silenciamento e desencorajamento da fala e da voz de estudantes. Esse artigo tem também o propósito de evidenciar como o processo de escolarização igualmente reforça – ao mesmo tempo em que produz – as diferenças de gênero, marcando como referência padrão a sexualidade masculina e heterossexual. Segundo Guacira Lopes Louro:

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres — dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição "diz" alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam). Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente,

todos esses dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como eles agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres. (LOURO, 1997, P. 91)

1. Educação mista e escolarização das mulheres

É a partir do século XIX que, segundo Tais Pereira de Freitas, se pode falar em uma educação sistemática e oficial para mulheres no Brasil, ainda que voltada “basicamente para o aprendizado de prendas domésticas e “boas maneiras”, destacando-se o pensamento de que era necessário educar as mulheres porque elas educavam os homens” (FREITAS, 2017, p. 77). Segundo a autora, após a Proclamação da Independência (1822), a educação passou a ser considerada peça fundamental para modernizar o país e mudar a imagem de atraso que tinha na época. Sendo a instrução primária considerada um direito de “todos os cidadãos”, a Lei

Geral do Ensino³⁹ de 1827 estipulou, então, escolas e currículos diferenciados para meninos e meninas, incluindo disciplinas como geometria para eles e bordado e costura para elas (FREITAS, 2017, p. 77). Nesse período, como aponta Patrícia Rodrigues Augusto Carra, a educação feminina se destacou entre as famílias da (branca) elite brasileira por sua “associação à exposição pública, em uma espécie de vitrine social” (CARRA, 2019, p. 554).

No final do período imperial já existiam classes mistas no Brasil conforme aponta Carra (2019, p. 554) que, citando Heleieth Saffioti (2013), recorda que as origens da opção pela escola mista, assim como em outros países de maioria católica, são de ordem econômica e não social, uma vez que era uma saída encontrada para atender a demanda por instrução e

³⁹ “A Constituição de 1824 (art. 178/32) contém a afirmação: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Esta determinação foi regulamentada no ano de 1827, através da Lei Geral do Ensino, de 15 de Outubro, primeiro dispositivo legal a regular a instrução pública nacional. Definiu, para o ensino das primeiras letras (ensino primário), currículo e escolas diferenciadas, de acordo com o sexo da criança: devia-se ensinar, aos meninos, ler, escrever, contar, as quatro operações e noções de Geometria. Para as meninas, devia-se ensinar ler, escrever, contar, as quatro operações e bordado e costura.” (CARRA, 2019, p. 553)

conter seus gastos, considerados altos. Já na República, a coeducação dos sexos continuou sendo alvo de disputas, principalmente para a Igreja Católica e o pensamento positivista, para os quais interessava a figura da mãe instruída como forma de assegurar a manutenção de hábitos considerados saudáveis e que viam na educação feminina um meio para isso (CARRA, 2019, p. 555).

Alguns pensamentos e práticas datadas do início do século XX ligadas principalmente ao movimento operário e anarquista se diferem daquelas propostas pela instrução oficial por, entre outros aspectos, entender a educação das mulheres como uma necessidade política (CARRA, 2019, p. 558). Notadamente as experiências das Escolas Modernas defendiam e praticavam a coeducação dos sexos, tendo seu idealizador Francisco Ferrer afirmado que o raio de ação das mulheres não deveria estar restrito ao lar e que elas deveriam ter acesso aos mesmos conhecimentos que os homens (FERRER, 2010, p. 15). Partilhando de suas ideias, a ativista anarcofeminista brasileira Maria Lacerda de Moura se destaca pela publicação de diversos textos em que

manifesta ferrenhas críticas a educação a que estavam submetidas as mulheres, aos discursos científicos sobre o corpo feminino, ao casamento e ao confinamento das mulheres ao ambiente privado, entre diversos outros aspectos. Para Moura (2018, p. 72), a educação científica para ambos os sexos “é o mais perfeito instrumento de liberdade. É a extinção da miséria universal, é o acúmulo de riquezas, é a contribuição para a solidariedade - a moral do futuro” e ainda

falar na educação intelectual da mulher sem tocar na higiene nervosa, sem dizer algo a respeito da solução econômica, com relação aos direitos de igualdades dos sexos, sem encarar face a face o problema do amor, dos filhos, a educação religiosa e tantos outros ramos da questão - é apenas olhar tudo de relance sem nada aprofundar. (MOURA, 2018, p. 73)

De acordo com François Graña (2006, p. 162), a educação mista foi uma das maiores transformações escolares do século XX pois, ao colocar meninos e meninas nas mesmas instituições

e salas de aula, proporcionava a elas e eles, ao menos em tese, acesso aos mesmos saberes e as mesmas atividades sociais, livrando o sistema educativo da responsabilidade sobre as diferenças sociais. O autor salienta que a mudança para escola mista nas sociedades ocidentais veio na esteira da filosofia republicana da “igualdade perante a lei”, colocando em desuso a separação escolar entre meninos e meninas predominante no século XIX, até então justificada pelo caráter “natural” de suas diferenças, assim como, ainda que aparentemente, fez cair “as construções ideológicas que postulavam a incapacidade das mulheres para os saberes teóricos e abstratos”⁴⁰ (GRAÑA, 2006, p. 163).

De lá para cá foram diversas as reformas educacionais e políticas públicas, além das mudanças sociais, econômicas e políticas, que modificaram as condições de acesso, permanência e desempenho escolar das mulheres e da população negra no Brasil. É relevante considerar, por exemplo, que ao longo do século XX a instrução das mulheres,

⁴⁰ Do original: “[...] las construcciones ideológicas que postulaban la incapacidad de las mujeres para los saberes teóricos y abstratos.”

de uma forma geral, cresceu⁴¹, enquanto que “mesmo diante de considerável avanço, a taxa de analfabetismo da população negra em 2008 ainda é maior do que aquela registrada entre a população branca em 1988⁴²” (FREITAS, 2017, p. 158).

Não é objetivo aqui, entretanto, recontar a história da coeducação entre meninos e meninas no Brasil⁴³ e as relações de classes e raciais que constituem essa história, mas explicitar a existência de práticas sexistas e excludentes na socialização escolar como um projeto político calcado na produção de estereótipos e na consequente manutenção das hierarquias sociais. Como assinala Graña (2006, p.

⁴¹ A este respeito ver mais em: ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.515-540. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 ju. 2020.

⁴² A este respeito ver mais em: FREITAS, Tais Pereira de. *Mulheres negras na educação brasileira*. Curitiba: Appris, 2017.

⁴³ A este respeito ver mais em: CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. *Cadernos de História da Educação*, v.18, n.2, p.548-570, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50310> Acesso em: 12 jun. 2020.

85), a noção de estereótipo é empregada pelas ciências sociais para designar a simplificação de características individuais associadas ao exagero dos atributos comuns, aprendidos e incorporados como verdadeiros de forma acrítica e utilizados pelos indivíduos como meio de avaliar os outros indivíduos. Segundo o autor,

A tendência para a homogeneização de características estereotipadas é mais clara quando as pessoas se referem a membros de grupos diferentes dos seus. Essa equalização estereotipada de membros de um determinado grupo leva a uma "desindividualização" que facilita eventuais comportamentos discriminatórios e hostis (Tajfel, 1984). Relações intergrupais também são relações de poder, e as assimetrias dessa relação distorcem a representação de si mesmos que fazem os membros de cada grupo; no mesmo sentido, essa representação depende em grande parte da posição social do grupo de pertencimento. Pesquisas extensivas em psicologia social mostram que os membros de grupos minoritários ou

subordinados geralmente internalizam uma avaliação negativa da autodepreciação interna do grupo, acompanhada de atitudes positivas em relação aos membros do grupo externo. Quanto maior a institucionalização do *status* desigual entre certos grupos, mais "apaziguadas" se tornam as inter-relações de seus membros.⁴⁴ (GRAÑA, 2006, p. 83-84, tradução nossa)

É importante evidenciar, portanto, que embora a educação mista tenha garantido a educação formal entre meninos e meninas, ela não foi capaz de garantir a igualdade real entre ambos, já que não

⁴⁴ Do original: "La tendencia a la homogeneización de rasgos estereotipados es más neta cuando las personas se refieren a miembros de otros grupos diferentes del propio. Esta igualdad estereotipada de miembros de cierto grupo, lleva a una "desindividualización" que facilita un eventual comportamiento discriminatório y hostil (Tajfel 1984). Las relaciones intergrupales son también relaciones de poder, y las asimetrías de dicha relación sesgan la representación de sí que se hacen los integrantes de cada grupo; en el mismo sentido, esta representación depende en buena medida de la posición social del grupo de pertenencia. Numerosas investigaciones en psicología social muestran que a menudo los propios miembros de grupos minoritarios o subordinados internalizan una evaluación negativa del endogrupo, autodesprecio que se acompaña de actitudes positivas hacia los miembros del exogrupo dominante. Cuanto mayor es la institucionalización de *status* desigual entre ciertos grupos, tanto más "apaciguadas" se mostrarán las interrelaciones de sus miembros".

desfez o modelo androcêntrico de escolarização (GRANA, 2006, P. 165). Em outras palavras, ao refletir a experiência do gênero dominante, isto é, o masculino, a escolarização dá às mulheres a falaciosa possibilidade de igualdade em um mundo ainda definido pelos homens; logo, não seria apenas uma questão de acesso, mas de perspectiva (SILVA, 2011). Atualizando o raciocínio: um mundo definido pelos homens brancos heterossexuais cis gênero.

Assim, a dicotomia entre o feminino e o masculino inscreve o currículo oficial na lógica dualista, em que o masculino sempre detém o poder através da valorização da racionalidade, da competição, do controle, da hierarquia e da lógica. Segundo Silva (2011, p. 95), algumas teorizações feministas apontam como caminho a construção de currículos equilibrados que reflitam tanto a experiência masculina quanto a feminina. Tais teorizações, apesar de apontarem a necessidade de transformações institucionais para que as experiências e as qualidades ditas femininas sejam consideradas desejáveis, são criticadas justamente por reforçar os estereótipos de gênero que submetem

as mulheres a papéis sociais considerados inferiores (SILVA, 2011, p. 95).

Para tentar compreender como pessoas oprimidas e exploradas são levadas a ver a si mesmas como incapazes de pensar, Valerie Walkerdine (1995) analisa como são tratados os discursos que pretendem ajudar as pessoas que vão mal na escola a pensar, raciocinar e se tornarem independentes e autônomas. Em suas palavras:

Tem havido tentativas para ajudar as garotas, as quais se supõem serem fracas, passivas e dependentes, a serem pensadoras independentes, criativas; têm havido tentativas para mostrar as falhas da lógica "masculina", ao demonstrar as formas pelas quais o pensamento e a forma de conhecer das mulheres é diferente. Ambas as tentativas têm sido importantes, mas quero ressaltar particularmente as falhas na ideia de que as garotas e as pessoas pertencentes a outros grupos oprimidos têm de ser transformadas em autônomas e independentes, a ideia de que existe alguma coisa que lhes falta, uma carência que, dependendo do modelo, pode ser atribuída à

opressão, à privação, a uma socialização deficiente, e que essa coisa lhes pode ser ensinada. Tenho objeções a essa ideia, sobretudo por causa do pressuposto da carência e também por causa dos pressupostos sobre independência e autonomia. (WALKERDINE, 1995, p. 208)

A autora questiona o pressuposto da carência de alguns grupos em relação a certas capacidades e entende que tal pressuposto se insere na tentativa de produzir ideias científicas sobre pessoas oprimidas e exploradas, ideias essas que acabam constituindo o principal meio de regulá-las (WALKERDINE, 1995, p. 208). Ao apontar a infância como uma invenção moderna distinta que exige um novo olhar científico, Walkerdine encara este novo modelo de desenvolvimento infantil, pautado especialmente pelas ciências humanas e a psicologia do desenvolvimento, como uma descoberta de uma "verdade libertadora" sobre a população infantil, produzida com a finalidade de determinar como esta população pode ser regulada e governada, e critica esse modelo de libertação traçando um paralelo dele com a concepção ocidental de racionalidade que

atribui às civilizações europeias *status* de avançadas e racionais enquanto relega o primitivo e o infantil a posições inferiores, considerados, portanto menos racionais, civilizados e desenvolvidos (WALKERDINE, 1995, p. 209-10).

Sob esta perspectiva, a crítica de Walkerdine dirige-se a ideia de que pessoas pertencentes a grupos como o proletariado, os povos colonizados e as mulheres "carecem de racionalidade, independência e autonomia por causa de uma socialização defeituosa, uma socialização para a dependência que pode ser corrigida por meio de um ensino específico e assim por diante" (1995, p. 210). Ao mesmo tempo, ela critica a educação por entendê-la não organizada para a libertação, mas para a produção de um tipo apropriado de sujeitos cujas características desejáveis passam a ser vistas como normais e naturais. Assim, a naturalização da progressão infantil que teria como meta o raciocínio abstrato, acaba constituindo e patologizando a diferença em relação à norma (WALKERDINE, 1995).

2. os espaços dos gêneros, os gêneros dos espaços

Planejar um espaço que propicie o encontro, o convívio e o exercício – coletivo – da liberdade implica em concordar que a arquitetura é, como coloca José Miguel G. Cortés “uma estrutura que ajuda a construir e organizar nossas experiências; é um discurso que constrói significados e estabelece conteúdos”, e ainda que ela “tem uma participação muito importante na formação da imagem da ordem social e até mesmo em sua configuração e imposição” (2008, p. 39).

Mas se é possível utilizar a arquitetura para construir experiências que promovem a liberdade e o encontro de pessoas, também se pode utilizá-la como um instrumento que representa a autoridade – aqui entendida no seu sentido tradicional de poder decidir ou fazer obedecer – ao mesmo tempo que, sob discursos tecnicistas pretensamente desprovidos de ideologia, é capaz de ocultar seus propósitos e mecanismos (CORTÉS, 2008, p. 39).

Assim, tomando o ambiente escolar tradicional como nosso interesse central, começamos por

observar a criação de espaços assépticos, em um sentido que aspira a neutralidade, cujas paredes de cores sólidas e frias (semelhantes ao que encontramos em hospitais e postos de saúde), associadas a amplas áreas comuns, como os pátios com poucos lugares para se sentar ou estar e com poucos obstáculos para a visão, com uma intensa iluminação artificial e poucas janelas por onde podemos ver a luz do dia, configuram um ambiente pouco acolhedor e sujeito à constante vigilância, inclusive através de câmeras estrategicamente instaladas, que permitem disciplinar e controlar os corpos que por ali circulam.

Ao mesmo tempo em que esta arquitetura escolar preserva, nas palavras do pensador francês Michel Foucault (2013, p. 166), “o velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou sair”, tanto pelas portas da sala de aula quanto pelos portões que dão acesso à quadra e à rua, ela também abre espaço aos cheios e vazios, às passagens e à amplitude sem obstáculos das áreas como o pátio, onde se torna visível qualquer

movimento de quem nele se encontra, assim como é possível visualizar todas as portas das salas de aula e acessos por onde qualquer pessoa precisa passar para entrar ou sair. Comentando sobre o esquema vigilante do panoptismo⁴⁵ analisado por Foucault, Cortés entende que

são as formas arquitetônicas que, com seus projetos espaciais, são responsáveis pela observação e espionagem; uma arquitetura vigilante que tem objetivos disciplinares e que institucionaliza a tecnologia do poder com o objetivo de reprimir os indivíduos, fabricar corpos submissos e adestrados – e de impor o silêncio (2008, p.42).

⁴⁵ O *panoptismo* refere-se ao projeto do britânico Jeremy Bentham que em 1787 publicou diversos textos explicando a figura arquitetural de uma prisão que nunca chegou a ser construída. Segundo Foucault, "o Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto." De acordo com esse esquema, na torre central encontra-se um vigia e nas celas, localizadas no anel periférico, tranca-se "um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar" (2013, p. 191).

Todas as poucas janelas que cingem o prédio da escola estão cobertas por grades, o que torna impossível olhar o lado externo sem o intermédio das duras barras de ferro. É recorrente ouvir de estudantes falas sobre o sentimento de aprisionamento e o entendimento de que são vistas como “bandidas que não podem fugir”.

Segundo Foucault (2013), a disciplina precisa distribuir e dividir as pessoas espacial e temporalmente e, para isso, utiliza diversos recursos, muitos dos quais podemos identificar no ambiente escolar, notadamente: a cerca, ou muros, que delimita de maneira sistemática o espaço e tempo da clausura, de onde ninguém poderá entrar ou sair, ao mesmo tempo que isola e divide os indivíduos; a fila, que além de impor uma distância entre os corpos e, mais uma vez, individualizá-los, marca de modo incisivo a divisão entre meninas e meninos; as fileiras, que exercem a mesma função das filas, além de impedir o contato visual entre estudantes e direcionar seus olhares para a mesma direção; o horário, marcado por um sinal estridente e fabril, que regula o tempo que deve ser plenamente preenchido com

ocupações predeterminadas, repetidas em ciclos, e estabelece o controle de quando, onde e o quê cada uma deve estar fazendo a cada ciclo. Trata-se, portanto, de estruturas criadas para educar o corpo e codificar seu comportamento a fim de torná-los pessoas dóceis e úteis (CORTÉS, 2008, p. 45).

Outros elementos da arquitetura escolar, como a forma linear, a escassez de ornamentos, a clareza e a austeridade são bastante significativas pois, ainda segundo Cortés (2008, p. 57), remetem a aspectos de uma arquitetura quase militar que intenta reiterar a imposição da força masculina e evidenciá-la a toda a sociedade. No entanto, os aspectos comumente associados à masculinidade não devem ser descolados das construções sociais de gênero, isto é, a despeito das diferenças dos papéis considerados adequados aos homens e às mulheres e aos respectivos atributos aceitos de masculinidade e de feminilidade.

O conceito de gênero já recebeu diversas formulações e, como aponta a historiadora norte-americana Joan Scott (1995), parece ter sido adotado inicialmente por feministas americanas como

substituto para a palavra “mulher”, buscando legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 80. Mais adiante, a compreensão de que qualquer informação ou estudo sobre as mulheres também se refere aos homens e de que masculino e feminino não são esferas separadas uma da outra ampliou a noção de gênero que, na síntese de Scott, pode ser entendida como uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (1995, p. 75). Autoras como Judith Butler foram fundamentais para que esse conceito não fosse cristalizado como algo estático, problematizando a heterossexualidade normativa e os vínculos entre a materialidade do corpo e a performatividade de gênero⁴⁶ (BUTLER, 1999). Por ora, nos deteremos em enfatizar as relações sociais entre os gêneros com aporte dos estudos da geógrafa feminista Linda McDowell que nos propõe pensar sobre “a relação entre as divisões de gênero e as divisões espaciais, para descobrir como elas se constituem mutuamente e mostrar os

⁴⁶ A este respeito, ver mais em: BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

problemas ocultos por trás de sua aparente naturalidade” (2000, p. 27).

No livro *Gênero, identidade e lugar: um estudo das geografias feministas*, McDowell busca examinar em que medida homens e mulheres usufruem dos espaços e lugares de modos diferentes e identificar essas diferenças como constitutivas tanto do lugar como do gênero. De acordo com ela, muitas autoras têm demonstrado como esse sistema binário de divisão dos papéis de gênero está enraizado nas estruturas do pensamento ocidental e como ele estabelece hierarquias que reforçam a inferioridade feminina e menospreza características associadas à feminilidade (2000, p. 26). Assim, em suas palavras:

[...] as mulheres e as características associadas à feminilidade são irracionais, emocionais, dependentes e privadas, e mais próximas da natureza do que da cultura; enquanto os atributos masculinos são apresentados como racionais, científicos, independentes, públicos e cultivados. Mulheres, como geralmente se afirma, estão à mercê do corpo e das emoções; os homens, por outro lado,

representam a superação desses aspectos básicos; eles são para a mente o que as mulheres são para o corpo. (McDOWELL, 2000, p. 26, tradução nossa⁴⁷)

A autora segue argumentando que, por serem considerados “naturais”, os atributos associados à mulher e ao feminino geralmente não são vistos como dignos de análises acadêmicas sérias. Nessa direção, devemos destacar o quanto a escola reitera a dominação masculina não apenas pelo predomínio da racionalidade e do conhecimento científico em detrimento da natureza e do “irracional”, no que diz respeito à organização e distribuição do conhecimento entendido como válido, mas também pelo disciplinamento do corpo que, situado na ordem da feminilidade, deve ser reprimido e adestrado, como já dito. Concordando com Cortés, “no mundo

⁴⁷ Do original: “Así, las mujeres y las características asociadas a la feminidad son irracionales, emocionales, dependientes y privadas, y más cercanas a la naturaleza que a la cultura; mientras que los atributos masculinos se presentan como racionales, científicos, independientes, públicos y cultivados. Las mujeres, según suele afirmarse, se hallan a merced del cuerpo y las emociones; los hombres, en cambio, representan la superación de esos aspectos básicos; ellos son a la mente lo que las mujeres al cuerpo.”

ocidental, a subordinação cultural do feminino por parte da masculinidade hegemônica se define, no caso específico da construção do espaço social, mais por tudo que é negado do que pelo que é dito” (2008, p. 135).

Não é de se estranhar, portanto, que um dos poucos espaços escolares destinados ao domínio do corpo seja aquele onde se tornam mais explícitas as diferenças entre as formas de experimentar o corpo por meninas e meninos na escola: subentende-se que a quadra esportiva é de uso prioritariamente masculino – na grande maioria das aulas de educação física, o futebol, esporte predominantemente masculino, é irrefutável e os meninos se organizam e se revezam entre eles para jogar; à maioria das meninas ficam reservados os cantos e espaços secundários das quadras, nos quais elas podem jogar outros jogos ou apenas ficar sentadas conversando; as poucas meninas que se atrevem a disputar esse espaço – para jogar futebol, apenas – muitas vezes são tratadas como “café-com-leite”, sendo subestimadas ou ignoradas durante os jogos ou, ainda, assumem uma postura entendida

como mais *masculina*, isto é, mais agressiva, para conseguirem jogar de igual para igual.

A esse respeito, Louro (1997, p. 73-74) destaca a centralidade que a prática esportiva exerce na formação da masculinidade, como parte "natural" da existência masculina, e aponta que no debate acerca das "diferenças de habilidades físicas" o mais importante não deveria ser determinar se essas distinções são naturais ou culturais, mas talvez

[...] observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina. Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A idéia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. (LOURO, 1997, p. 74)

Tanto Cortés quanto McDowell compreendem o gênero e a arquitetura como produções culturais que, portanto, estão suscetíveis a mudanças derivadas do contexto social e histórico em que estão

localizadas, bem como dos espaços e das relações da vida cotidiana (2008, 2000). Desse modo, as expectativas de comportamento e desempenho apropriado para cada gênero variam não só de uma época para outra, mas de acordo com o lugar e as interações que proporcionam, assim como as distintas formas de pensar e representar as relações de gênero criam o lugar e o lugar cria as relações de gênero (McDOWELL, 2000, p.20).

É comum que nas escolas, assim como na maioria dos ambientes da nossa sociedade, as expectativas sobre o comportamento das meninas sobressaíam e se façam presentes de forma mais contundente do que aquelas dirigidas aos meninos: que elas vistam roupas “adequadas” (leia-se como roupas que não exponham nem evidenciem o corpo), que se portem como “meninas”, isto é, sejam delicadas nos modos, não “deem ousadia” aos meninos nem falem alto ou respondam “como meninos”. Na *sala dos professores*, já ouvi comentários criticando estudantes que “se vestiam como vagabundas” ou sobre alguma menina que foi repreendida pela professora porque um colega

passou a mão nela, mas nunca ouvi nada parecido a respeito de meninos que as assediam ou mesmo que fazem comentários sobre o corpo das professoras. Pelo contrário, tolera-se mais a “indisciplina” vinda da parte dos meninos, assim como de estudantes brancos.

Pensar as relações sociais e de poder propiciadas pelos espaços implica em pensar o corpo não apenas como um organismo material dotado de características físicas como forma e tamanho, mas como um tipo de código repleto de significados. Nesse sentido, o corpo pode ser visto como o primeiro lugar da experiência social, cuja representação e a forma de ser percebido pelos outros, que variam de acordo com os lugares que ocupam, nos ajudam a nos situar no mundo, a entender quem somos e a constituir nossa identidade (McDOWELL; CORTÉS, 2000; 2008). Cortés (2008) sustenta ainda que, por não existir um corpo natural e sem condicionamento, toda sociedade possui um código de representação desse corpo e, portanto, lida com a necessidade de conformá-lo aos valores que prevalecem nela. Em suas palavras:

Com efeito, na sociedade ocidental, a configuração do nosso corpo influencia de forma mais que evidente nossa existência social e cultural. Desse modo, em uma época baseada na juventude, na saúde e na beleza física, o corpo se apresenta como um símbolo capaz de gerar grande ansiedade emocional. Em um mundo no qual a aparência e a “imagem” se transformaram nos valores supremos, o corpo não apenas transmite mensagens à sociedade em que vivemos como também se transforma no conteúdo dessas mensagens, refletindo até que ponto as normas socialmente reconhecidas foram assimiladas. Portanto, o corpo funciona como um signo econômico, espacial e cultural – um veículo que ajuda a fixar o vocabulário dos papéis dos gêneros. (CORTÉS, 2008, p. 125)

Se por um lado a escolarização silencia continuamente os corpos, por outro, os corpos pré-adolescentes e adolescentes que ocupam o espaço escolar permanecem centrais à medida que são marcados não apenas pelas mudanças e transformações características da idade, que

evidenciam fisicamente as diferenças sexuais, mas também pela imagem predominante do corpo tido como aceitável e a expectativa – na maioria das vezes frustrada – de se ajustar a essa imagem. Além da ansiedade emocional gerada por esse processo, a busca por aceitação e adequação do corpo afeta as adolescentes de modo particularmente perverso: nas portas dos banheiros femininos⁴⁸ podemos ver o legado da institucionalização do patriarcado⁴⁹ veladamente reforçado e nunca combatido de forma sistemática pela escola. Lá estão expostas as autodepreciações, disputas, comparações e ofensas trocadas entre as meninas.

⁴⁸ Refiro-me especialmente ao banheiro feminino da escola em que trabalhei entre 2018-2019. Apesar desse tipo de ofensas ou recados ser comum em diversos banheiros públicos, não deve ser entendido aqui como uma generalização.

⁴⁹ De acordo com Maria Elena Acuña (2019, p.4), o termo "patriarcado" literalmente significa "governado pelo homem chefe da unidade social", tendo como exemplo a família tradicional. No entanto, no século XX pensadoras feministas começaram a usar esse conceito para referirem-se ao "sistema social de dominação masculina sobre as mulheres", fundamental em muitas discussões que tentam identificar as bases da subordinação das mulheres. Há diversos pontos de vista acerca de como o patriarcado se expressa, dentre elas a divisão sexual do trabalho, a violência e o capitalismo. Algumas críticas acusam a definição do termo de ser demasiadamente universalista e ahistórica ou, ainda, argumentam que ela reduz o problema da subordinação à relação homem-mulher (ACUÑA, 2019).

A figura do corpo feminino é objetificada desde muito cedo e midiaticizada como algo consumível – além de intrinsecamente consumidor. Na escola, antes mesmo de concluírem o primeiro ciclo do ensino básico (conhecido como Ensino Fundamental I), a maioria das meninas assume a representação desse corpo cuja preocupação é se o “cabelo está ok, sobrancelha ok, maquiagem ok, unha está ok”, como canta Thiaguinho MT no hit do verão de 2020. Através da normatização das regras que o regula – como manter as pernas fechadas, não correr, não praticar esportes que exigem contato físico etc. – este corpo deve permanecer preservado e protegido.

Uma escola onde o controle do uso do uniforme não é rigoroso abre pequenas brechas através das quais a escolha da própria roupa pode contrariar as regras que regulam e moldam o corpo. Muitas vezes, as escolhas das meninas acabam sendo usadas como justificativa, por exemplo, para o assédio sexual – inclusive o praticado por professores –, já que os corpos não estavam devidamente escondidos e preservados. Assim, o argumento difundido de que o propósito do uniforme escolar é a

segurança e o fácil reconhecimento de estudantes fora da escola pode ser questionado quando voltamos nossa atenção para a necessidade e a utilidade de padronizar os corpos através de um aparato de origem militar que, de acordo com a professora Sandra Mara Corazza,

é definido como aquilo que só tem uma forma. *Uniforme* também é dito de farda ou fardamento, como um vestuário padronizado de uso regulamentar em uma corporação, classe ou instituição criado para tornar os seus integrantes iguais, idênticos, semelhantes. *Uniformes* são vidas, criaturas, condutas, sensações consideradas monótonas, regulares, constantes, imutáveis. *Uniforme* opõe-se à variedade e diversidade, por isso, costuma ser desqualificado como algo tedioso e indesejável por seu caráter padronizador. (2004, p. 55)

Não é apenas o corpo das estudantes que é uma questão controversa dentro do espaço escolar. Como professora do ensino básico, noto o esforço principalmente das professoras em manter seus corpos despercebidos e padronizá-los, por exemplo, através

do uso de aventais. Ainda assim, muitas vezes são alvo de comentários, constrangimentos, assédio e exposição não só por estudantes como também por colegas professores.

Sobre a relação do corpo com o ensino, a pensadora feminista bell hooks (2017, p. 253) nos indaga o que fazer com ele na sala de aula, enquanto professoras. Compartilho, por exemplo, da dúvida que hooks enfrentou ao se tornar professora sobre o que nossas antecessoras faziam ao sentir vontade de ir ao banheiro durante uma aula. Do seu lugar de professora universitária, a autora aponta o quanto o corpo precisa ser apagado dentro do ensino institucional e argumenta que “chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino” (hooks, 2017, p. 253). O corpo docente, no sentido literal e físico, é um corpo amorfo e destituído de vontades e desejos. Mais branco e masculino quanto maior o nível de escolaridade, o espaço que este corpo ocupa pretende dele uma neutralidade que o

camufle entre os também pretensamente neutros muros e discursos escolares.

Entre os professores homens, portanto, não existe a mesma preocupação em se camuflar no ambiente – estão mais próximos da aparente neutralidade, afinal –, tampouco em evitar estabelecer alguma proximidade física – ainda que de afeto – com as estudantes e reconhecer todas as camadas de poder que eles representam – enquanto professor, homem, mais velho e, em sua maioria, branco – diante delas.

Enquanto o corpo feminino é objetificado e passivo, o ideal para o corpo masculino sempre foi, segundo Cortés, a ação (demonstrada ou implícita), e por isso, para o autor, “um dos maiores medos masculinos é o da passividade e o que isso implica em termos de perda de privilégios e de possibilidade de vir a se tornar como uma mulher” (2008, p. 125). Medir a sexualidade masculina a partir do ideal da ação implica não apenas em afirmar o papel social de subordinação destinado à mulher, mas também em consolidar o imperativo da ordem binária heterossexual que, limitada ao par

feminino/masculino, inferioriza o corpo masculino que não corresponde a esse ideal, associando-o ao feminino e o diminuindo por isso.

Dentro dessa lógica binária em que o feminino corresponde ao passivo, a ordem masculina, com seu ideal de ação, ocupa o lugar de sujeito ativo, instituindo-se como autoridade e apresentando-se como parâmetro hegemônico para todas as relações sociais, comportamentos, atitudes, utilização do espaço etc. (CORTÉS, 2008, p. 140). Considerando que o corpo cria e produz o espaço ao mesmo tempo em que é criado e produzido por ele, Cortés (2008, p. 145) enfatiza o quanto a predominância do eixo vertical nas grandes cidades está relacionada ao estado ereto do homem, ao estar de pé e se projetar sobre a cidade, frisando o modo como a valorização da verticalidade reflete os valores da masculinidade considerados desejados, como a dominação e a superioridade.

A comparação entre a dominação do corpo masculino e a cidade sugere outra analogia – guardadas as devidas proporções – entre o corpo e o ensino na sala de aula: a mesma relação de

pequenez e insignificância do ser humano diante da imponência de um arranha-céu, em contraste com a superioridade de quem olha tudo do alto, podemos estabelecer entre a câmera baixa do cinema, que nos faz olhar o super herói de baixo para cima, vendo-o forte e poderoso, enquanto a câmera alta, que encara os simples mortais de cima para baixo, os torna fracos e impotentes. A configuração tradicional da sala de aula reproduz esse esquema de jogos de força, onde a figura central permanece em pé, de onde pode visualizar o topo da cabeça de todas as outras pessoas, fracas e impotentes, vistas em câmera alta, e tem, por exemplo, o poder de permitir ou negar que estudantes saiam da sala de aula seja por qual motivo for, inclusive ir ao banheiro. Aos poucos, ano a ano, os corpos aprendem a se conter, a permanecer sentados, a sempre pedir licença e a não conseguir ver o céu.

Considerações finais

Vemos que a eficiência da institucionalização do status desigual entre grupos sociais apontada por

Graña (2006, p. 83) não se limita ao currículo escolar, ao acesso ou as relações produzidas através dos usos que fazemos dos espaços escolares, mas também está na forma como pensamos o pensamento, como aprendemos a incorporar as "verdades" produzidas sobre nós e a tratar o mundo como abstrato, isto é, um "esquecimento" da história, do poder, da opressão e das práticas e discursos que nos formam (WALKERDINE, 1995). Nessa medida, entre os grupos dominados prevalece a autopercepção carregada de estigmas estereotipados acerca da própria incapacidade de pensar medida por uma ideia de progressão universalizante que nada tem de universal, enquanto pessoas dos grupos dominantes apresentam mais facilidade de se expressarem como sujeitos ativos (GRAÑA, 2006, P. 84).

Para concluir sua análise, Walkerdine insiste que precisamos abandonar o pensamento abstrato como representação máxima do poder "essencial ao domínio da ciência no mundo moderno", reconhecer que o pensamento é produzido nas práticas e construir "novas e diferentes narrativas que

reconheçam práticas específicas, que vejam o lugar dessas estórias na construção de nós todos” (WALKERDINE, 1995, p. 225). Pisando o chão da escola, sentimos o peso que as narrativas universalizantes exercem sobre nós e sobre estudantes, ao mesmo tempo em que vemos aquelas narrativas diversas pulsando sob os uniformes, sob as paredes lisas e normas de boa conduta. Apesar das tentativas cotidianas de nos convencerem do contrário, sabemos que estas narrativas não são fixas nem estão isentas das relações de poder e “concordamos que as mulheres feministas — professoras ou não — não teriam conseguido produzir as teorizações e as transformações práticas que produziram se efetivamente estivessem ausentes dos jogos de poder” (LOURO, 1997, p. 118, grifo da autora). Concordando novamente com Louro, temos ainda que a construção de práticas educativas não-sexistas, antirracistas e livres de qualquer tipo de opressão “necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder” (LOURO, 1997, p. 119, grifo da autora).

Bibliografia

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. Cadernos de História da Educação, v.18, n.2, p.548-570, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/503>
10 Acesso em: 12 jun 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. O paradoxo do uniforme. In: Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, nº 28, nov. 2003/jan. 2004. P. 54-55.

CORTÉS, José Michel G., Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREITAS, Tais Pereira de. Mulheres negras na educação brasileira. Curitiba: Appri, 2017.

GRAÑA, François. Sexismo en aula: educación y aprendizaje de la desigualdad entre generos. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad, 20016.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Caipolla. - 2. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

McDOWELL, Linda. Género, identidad y lugar. Un estudio de geografías feministas. Madrid: Cátedra, 2000.

MOURA, Maria Lacerda de. A Mulher é uma Degenerada. 4ª ed. comentada. São Paulo, Tenda de Livros, 2018.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 20, n.2, jul/dez 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e realidade*, 20 (2). 1995: p.207-226.



A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) VIA INTERNET

Francisco Boico

1 INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EAD), via Internet - rede mundial de computadores -, ocasionou mudanças em todos os níveis de ensino. Nestas novas maneiras e espaços de ensinar e aprender ressalta-se que as atividades à distância favorecem possibilitam formação continuada paralela ao trabalho sem necessariamente estar presente no ambiente físico da escola por meio de grande número de informações, disponibilidade e acesso, independente de horários preestabelecidos e distâncias geográficas. Tudo isso possibilita interação por meio de comunicação síncrona e assíncrona entre os participantes do trabalho colaborativo. Esse sistema possibilitou ao professor continuar aprendendo sem a necessidade de se afastar de suas atividades profissionais e desenvolver um trabalho colaborativo,

dialógico e problematizador. Ou seja, o professor torna-se investigador de sua prática e dos processos de ensino-aprendizagem nesse novo espaço de ensinar e aprender, tendo o recurso tecnológico como uma ferramenta de apoio para o planejamento de suas aulas, formação e pesquisa. Enfim, é mais uma possibilidade para se fazer educação” (DE BASTOS; ALBERTI; MAZZARDO, 2005, p.7).

Mais especificamente, a EAD é uma modalidade de educação, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação (TV Escola, por exemplo). Essa modalidade não surgiu com o propósito de substituir a educação presencial, mas sim ampliar as possibilidades de as pessoas estudarem quando da não possibilidade de frequentarem um curso presencial (MARTINS; PINTO, 1995).

Esses autores acrescentam que o objetivo dos sistemas de EAD é proporcionar material instrucional (por meio de tutor [professor à distância] e internet)

para um número maior de alunos potencialmente espalhados em uma grande área, ampliando seus conhecimentos nos diferentes campos do saber. Desta forma permite-se, por exemplo, que novas informações cheguem a alunos que se encontram em diferentes regiões. Assim sendo, comentários de que a EAD seja uma educação distante e que o aluno se sente isolado não procedem, pois o mesmo se mantém em interação com pessoas capacitadas que possam apoiá-lo no processo de ensino-aprendizagem (LOBO NETO, 1998, p.8).

Conforme esse autor, as principais características da EAD são: separação geográfica do estudante e do professor; uso de tecnologias para comunicação; condições para comunicação bidirecional.

Pelo elucidado e pela facilidade de literatura pertinente disponível sobre o assunto se decidiu dissertar sobre o tema “Perspectivas Educacionais: Modalidade Presencial e à Distância - EAD”.

Delimita-se esse tema da seguinte forma: considerando-se as mudanças no processo de

ensinar e aprender a partir da implementação dos recursos midiáticos, o propósito da abordagem foi desenvolver um prognóstico da seguinte problemática: Como funcionam os novos modos de aprender e conhecer na educação no ambiente virtual?

Como hipóteses ressaltam-se as seguintes realidades:

- As mudanças culturais e tecnológicas apresentam-se como reflexo de uma evolução contínua com as novas formas de o homem viver e relacionar-se, explicando, em parte, a intensificação da busca pela EAD. Esta, embora no Brasil seja um processo em construção, que por muitos anos foi estigmatizada como enganosa, não é uma modalidade de educação tão nova no contexto mundial. Atualmente muitos estudiosos buscam conceituar a EAD de forma precisa e objetiva, diferenciando-a das demais modalidades. Segundo estudos e pesquisas, a grande difusão da EAD se deve à Inglaterra. Os seus centros educacionais

contribuíram largamente para que outros países pudessem adotar os modelos desenvolvidos;

- No contexto das políticas públicas brasileiras, voltadas para a Educação, o governo brasileiro regulamentou o Art. 80 que trata especificamente da EAD, por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe no seu bojo essa modalidade de ensino para atender uma demanda crescente por informação e a necessidade de aprender rápido, nas horas de folga e encurtar as distâncias geográficas, sendo que para se tornar mais dinâmica e rápida essa modalidade inseriu-se na *web*.
- A crescente evolução tecnológica determinou uma nova ordem econômica e social nos mais variados campos da ação humana. Na área da educação, o desenvolvimento científico e tecnológico vem criando nos educadores a necessidade de adotar novos modelos de ensino. Estes devem atender às profundas modificações experimentadas pela sociedade, onde a perspectiva de diversificar os

espaços educacionais revele um aprendizado sem fronteiras;

- O ambiente educacional convencional vem encontrando dificuldades para responder adequadamente a estes impactos, tornando difícil para o setor educacional capacitar e atender à crescente demanda de pessoal. Assim, a EAD aparece como forte opção para solucionar este problema, empregando recursos com alto poder de difusão e possibilitando às pessoas, mesmo distribuídas geográfica e temporalmente, somarem informações.

Nesse sentido, essa investigação se justifica pelo contexto de crescente interesse na perspectiva de expansão dos cursos oferecidos à distância por meio de tecnologias interativas. Acredita-se na urgência de se levantar as características desses novos processos, pelo fato de a mesma se constituir em um registro histórico de um processo pioneiro de inovação tecnológica.



Tem-se, então, que a pesquisa adicionou mais dados aos estudos sobre o uso de recursos tecnológicos na área da educação. Assim, justifica-se a escolha do tema, pelo interesse de maiores esclarecimentos tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, aproveitando a oportunidade para deixar mais uma fonte de informações ao colega, ou leitor interessado.

Hoje, com o avanço da tecnologia usa-se um leque de recursos com textos, sons, vídeo, entre outros, com o propósito de incrementar a capacidade comunicativa para um ambiente virtual de aprendizagem que haja a interação para adequar o sistema ao usuário e não o contrário, tornando assim o processo de aprendizado mais rápido e, conseqüentemente mais eficiente. Assim sendo, o objetivo geral do trabalho repousa no propósito de por meio das técnicas da pesquisa bibliográfica levantar subsídios para maiores esclarecimentos a respeito da temática em foco no sentido de divulgar seus benefícios.

Ou seja, o intuito desta pesquisa foi investigar as potencialidades dos ambientes virtuais de



aprendizagem a partir da análise do processo de adoção desta tecnologia pelos professores, visando informar as melhorias do processo de ensino e aprendizagem por meio do ambiente virtual.

Para tanto se fez necessário estipular e desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Estudar como ocorre o processo de adoção da tecnologia pelos docentes nas aulas pela videoconferência, entendida como uma inovação;
- Investigar de que maneira, o fato da aula se dar num ambiente tecnológico audiovisual influencia a dinâmica da aula e a comunicação com os alunos e quais aspectos desse ambiente mais influenciam nessas mudanças;
- Pesquisar o processo de ensino e aprendizagem pela internet, enfatizando as mudanças e alterações feitas pelos docentes na prática didática no ambiente tecnológico audiovisual.
- Contribuir para a pesquisa sobre EAD de modo geral e em ambientes mediatizados audiovisuais em particular, principalmente aos estudos sobre a

formação do professor para o uso de novas tecnologias.

Considerou-se, na busca dos referenciais teóricos, a pesquisa bibliográfica que, para Barros e Leheld (2004, p.51), é de grande eficácia porque “[...] permite obter uma postura científica quanto à elaboração de informações da produção científica já existente, à elaboração de relatórios e à sistematização do conhecimento”. A pesquisa, então, foi desenvolvida com base principalmente em livros, consulta à base de dados existentes na área e artigos de revistas.

Assim, a natureza da pesquisa se classifica como qualitativa, pois não foram utilizadas técnicas estatísticas. O ambiente natural foi a fonte direta para coleta dos dados e o pesquisador o instrumento chave tanto para o levantamento, quanto para a análise indutiva das informações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo se levantam conceitos básicos sobre a EAD no sentido de possibilitar uma discussão sobre o assunto no próximo capítulo o que, por sua vez, deu origem às conclusões finais.

2.1 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - EAD

Devido ao avanço tecnológico atual, o ensino interativo por meio da Internet está sendo muito utilizado ultimamente, onde informações e conhecimentos sobre as ferramentas de apoio oferecidas pela tecnologia para os grupos de alunos tornaram-se muito importantes (LEMOS, 2004).

As tecnologias que promovem a interação facilitam o processo de interlocução, o que não ocorre em uma sala de aula convencional, onde os alunos pouco interagem, haja vista que a comunicação se dá, geralmente, por meio do seguinte processo: o professor fala, os alunos ouvem. A interação dos alunos favorece a construção do conhecimento e os cursos pela Internet eliminam a barreira geográfica e facilitam a interação com estudantes de diferentes

classes sócio-culturais, e econômicas. Assim os alunos desenvolvem e aprimoram mais ainda suas habilidades sociais. Um ponto positivo curioso a ser considerado é que nos cursos por intermédio da internet existe a possibilidade de maior aproximação do professor com o aluno em comparação com ensinamentos em aula tradicional (MORAN, 2005).

Desta forma, segundo esse autor, a tecnologia moderna é aplicada visando melhorar a qualidade da transmissão das informações e ocultar o máximo possível a distância real entre o professor e o aluno. Assim sendo, observa-se cada vez mais que os cursos à distância têm se baseado fortemente em ferramentas de comunicação e cooperação como o correio eletrônico e os fóruns de discussão. Ressalta-se que as tecnologias assíncronas (*e-mail* - individual e em listas de discussão - e o *fórum*) muitas vezes são responsáveis pelo baixo nível de interação entre os alunos e professores, e entre os próprios alunos.



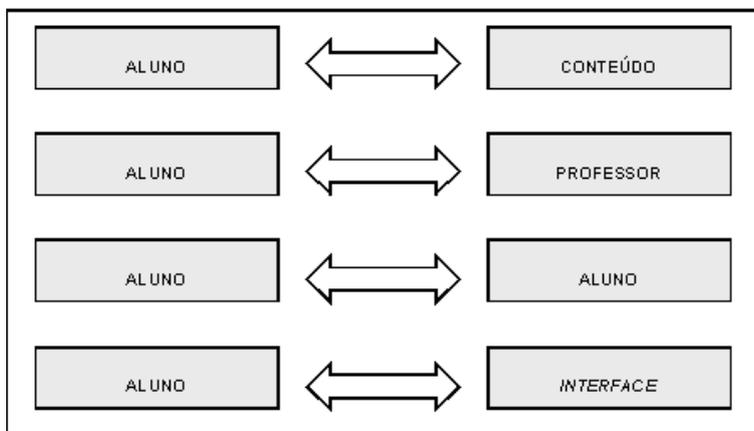


Figura 1 - Interação & interatividade.
Fonte: Adaptada de Silva e Fabrice (2008).

Segundo Moran (2005), diferentes soluções têm sido apresentadas para minimizar o problema, entre elas o uso de recursos de videoconferência, conforme demonstrado na figura abaixo:

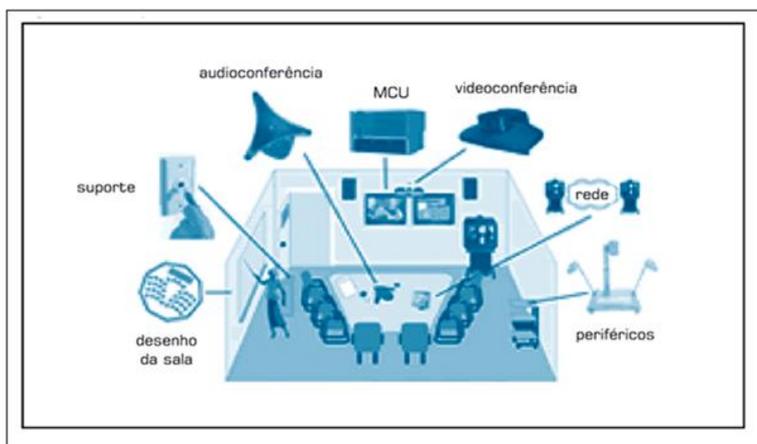


Figura 2 - Processo de videoconferência.

Fonte: Bejarano et al. (2006).

A realização de uma aula pela internet requer recursos tecnológicos facilmente encontrados na maioria das instituições educacionais, locais de trabalho e residências: um computador, um provedor, e um meio físico de transmissão (linha telefônica, rádio, cabo de TV etc.) (BORBA; PENTEADO, 2001).

Com o aumento da concorrência dos provedores, os preços das mensalidades estão barateando cada vez mais, havendo inclusive provedores gratuitos. Nota-se que os computadores estão com preços razoavelmente acessíveis para a população em geral.

Na medida em que são produzidos processadores mais ou menos velozes o preço se torna mais em conta. A cada dia aumentam as vantagens oferecidas aos assinantes pelas empresas provedoras de acesso à Internet. As pessoas que possuem conexão de banda larga não precisam mais necessariamente comprar *cable modem*, pois existe a possibilidade de alugá-lo, diminuindo com isto o custo do acesso à Internet (FRÓES, 1999).

Os acessórios multimídia, como as *webcams* - microcâmera digital - tipo de ferramenta que possibilita a transmissão ao vivo de imagens de um computador pessoal e sua disponibilização para qualquer usuário que esteja interessado -, estão também com preços acessíveis, existindo no mercado modelos e marcas diferentes de câmeras para uso na internet. (LÉVY, 2004).



HYPERLINK

"http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.jeffmccord.org/wp-content/uploads/2008/05/webcams2006118143539331.jpg&imgrefurl=http://www.jeffmccord.org/webcam-fun-20/&usg=__XUe5PbvH13L_fhZOvCns34QT90c=&h=599&w=600&sz=25&h=pt-BR&start=2&um=1&tbnid=136rbXqNH_8EM:&tbnh=135&tbnw=135&prev=/images%3Fq%3DWEBCAMS%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DX" INCLUDEPICTURE

Figura 3 - *Webcams*: exemplos.

Fonte: Internet (2008).

De acordo com Lemos (2004), o avanço nas tecnologias de envio de informações pela internet tem favorecido a aprendizagem em grupo e a aprendizagem cooperativa à distância. Uma das principais características da EAD realizada por meio da Internet é a possibilidade de interação e de cooperação entre os alunos e professores e entre os próprios alunos, em horários especificados pelo professor ou pela entidade de ensino. Este modelo de ensino possui uma capacidade de atender um grande número de alunos, isso porque a tecnologia da internet agiliza contatos quando agiliza distâncias.

Porém, por outro lado, esse novo perfil do professor em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual ocorrem muitas interações, têm causado uma questão a se considerar: quantos alunos um professor consegue acompanhar? Esse questionamento ocorre considerando-se que quando a proposta de ensino-aprendizagem transcorre por meio de tecnologias de comunicação na sua prática, o professor (tutor) dedica muito tempo para responder às consultas dos alunos - debates e pesquisas (LITWIN, 2001).

Outra vantagem oferecida aos alunos de cursos a distância é a flexibilidade de horário de estudo. A falta de tempo, a própria distância, e em alguns casos, o custo do deslocamento e também a falta de segurança nas ruas e riscos de acidentes em geral são outras vantagens apontadas. O computador possui um potencial de uso que dificilmente vai ser totalmente explorado. Além do avanço das tecnologias de *hardware*, estão surgindo inúmeros produtos de *software* educativos direcionados ao público em geral, com o qual as pessoas fazem o

curso sem precisar se deslocar fisicamente para ir ao local de ensino (GURJÃO, 1997).

Para o mesmo autor, em função da evolução das tecnologias, muitas são as ferramentas disponíveis como recursos em rede de computadores. Nesse sentido, já é possível transmitir videoconferências por meio da internet com excelente qualidade de imagens, filmes, sons e vídeos. A tendência é que muitas outras tecnologias diferentes sejam incorporadas ao computador no decorrer dos próximos anos favorecendo mais a interação cooperativa por intermédio de redes. Pode-se afirmar essa premissa diante das novidades diárias que a tecnologia apresenta ao mercado pertinente.

Considerando o barateamento e progresso da tecnologia de áudio e vídeo torna-se importante pesquisar sobre ferramentas de apoio a EAD, ressaltando a indispensável cooperação entre os participantes (professores e alunos). Além de que, estas ferramentas podem proporcionar condições de “[...] uma conversação informal, específica e comparativa sobre as experiências pedagógicas, de

modo a gerar mudanças na sua prática” (MACHADO, 2002, p.28).

3. EAD: uma formação para o mercado de trabalho

Em decorrência de um novo mercado de trabalho e, principalmente pela falta de emprego que hoje existe numa escala crescente, fala-se da Educação Profissional no âmbito à distância. Segundo Sancho (1998), além da transmissão de conhecimentos, habilidades e técnicas desenvolvidas ao longo do tempo, outra função básica da educação é garantir um certo controle social, divulgando valores e atitudes socialmente convenientes, respeitáveis e valiosos. Para garantir tais funções e acesso à educação, se usam diferentes tecnologias, inclusivas as próprias escolas, que atendem à necessidade de proporcionar educação a todos os cidadãos e cidadãs de certas idades.

Segundo esse autor, os professores ensinam determinados conteúdos, durante certo tempo, para alcançar determinadas metas. Porém, precisam cada vez mais da tecnologia que auxilia a comunicação,

produção, manipulação, e armazenamento e disseminação de informações.

Pastore (2000), lembra que a educação não cria empregos. Mas, costuma sair-se melhor quem é capaz. Hoje, tem mais chance no mercado de trabalho quem usa bem os conhecimentos que aprendeu e, é preciso estudar, pelo menos, o dobro do que as escolas normalmente demandam. Não é novidade que o mercado de trabalho esteve atrás de gente boa. Mas com o aumento da competição, a corrida tornou-se frenética, e isso vale tanto para quem tem emprego quanto para os autônomos.

Cabe aqui citar Teixeira (2002) autor que chama a atenção para as novas formas de organização e gestão do trabalho numa sociedade montada com base no *ciber trabalho*, que envolve supermercados, bancos, salões de beleza, cooperativas, telecomunicações. Tudo com muita tecnologia, sistemas informatizados e, o que é melhor, sem muita resistência, já que, para trabalhadores autônomos de qualquer nível social, uma das ferramentas mais

importante são os aparelhos de comunicação. O mundo atravessa grandes transformações e, velhas fórmulas usadas no passado já não funcionam mais.

Milles (1977) ressalta que impulsionado pelas novas TICs e pela crescente globalização econômica e social, uma nova forma de trabalho em que se substitui o transporte pelas telecomunicações, procurando não desperdiçar tempo nos movimentos pendulares (trabalho - casa), investindo-o a partir de casa. Isso exige algumas aptidões específicas, pois se trata de um trabalho autodisciplinado, que apesar das suas vantagens possui também contrariedades.

Nesse sentido, segundo Mello (1999), o teletrabalho (*telework*) ou “Trabalho em qualquer lugar e a qualquer hora” surge como uma forma de trabalho definida como o uso de computadores e telecomunicações.

Assim sendo, toda empresa pode descentralizar um ou mais dos seus setores e monitorá-lo à distância, porém determinadas atividades requerem

equipamentos pesados e localização específica para sua correta utilização e preservação do meio ambiente e jamais poderão ser instalados nas residências dos seus *teleworks*, ou seja, o teletrabalho possui suas limitações, haja vista que o desemprego e a instabilidade econômica nos países e o crescimento desordenado da população, por vezes torna-se custoso absorver essa mão-de-obra com investimentos altos em instalações e outros recursos, portanto mesmo à distância a empresa colhe os resultados esperados com baixos custos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. R. M. **A Educação à Distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ANDRADE, A. A. M. Qualidade em Projetos de Educação à Distância. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, ABT, v.25, n.139, p.32-34, nov./dez. 1997.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os Novos Modos de Compreender.** São Paulo: Paulinas, 1989.

BARCIA, R. et al. Educação à Distância e os vários níveis de interatividade. In: **Seminário Internacional Sobre Redes e Teleducação.** CNI/SENAI/CIET, 1996.

- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2004.
- BARROS, L. Suporte a Ambientes Distribuídos de Aprendizagem Cooperativa. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- BEJARANO, V. C et al. Equipes Virtuais: um estudo de caso na indústria têxtil norte-americana. **Prod. [online]**. 2006, v.16, n.1, p.161-170. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.
- BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BITTENCOURT, D. F. **A Construção de um Modelo de Curso “Lato Sensu” Via Internet**: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAI. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.
- BORBA, J. M. P. **O Cenário da Educação a Distância no Brasil**. PPT (2006). Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.622. **DOU**, Brasília, 19 de dezembro de 2005.
- _____. Decreto nº 2.494 - EAD. **DOU**. Brasília, 10 de fevereiro de 1998.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **DOU**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRNA, P. Modelos de colaboração. **Revista Brasileira de Informática e Educação**, v.1, n.3, p.9-15, 1998.

CASAS, L. A. A. **Modelagem de um Ambiente Inteligente para a Educação baseado em Realidade Virtual**. Florianópolis, agosto de 1997. (Projeto de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC). Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHERMANN, M; BONINI, L.M. **Educação à Distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem da Internet**. Mogi das Cruzes: EPN, 2001.

CORTELAZZO, I. B. C. O Ambiente escolar e a utilização de tecnologias de EAD. **Tecnologia Educacional**, v.25, n.138, p.15-18, set./out. 1997.

COSTA, R. M. **Um Ambiente Inteligente para Aprendizado Colaborativo**. Florianópolis: UFSC, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

DE BASTOS, F. P.; ALBERTI, T. F.; MEZZARDO, M. D. **Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: os desafios dos novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no contexto escolar**. (2005, 9.p.). Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

DIZERÓ et. al. Professor Virtual: a realidade como suporte ao ensino de informática a distância. **Anais do XVIII Congresso Nacional da Sociedade**

Brasileira de Computação, v.1, p.454-464, ago. 1998.

FRANCO, M. **A evolução da Tecnologia Intelectual**. (2005, 2p.). Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7792.pdf>>.

Acesso em: 15 nov. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRÓES, J. R. M. **Educação e Informática: a relação homem/máquina e a questão da cognição**. (1999). Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Verissimo Veronese. São Paulo: Artmed, 2000.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. Educação à Distância Via Internet em Grandes Empresas Brasileiras. **RAE**, v.48, n.4, out./dez. 2008.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Orgs.). **EAD: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC, 2003.

GURJÃO, D. Ensino à distância. **Revista Eletrônica GAP**. Caderno G, n.1, p.1, 1997.

JOHANSEN, R. et al. **Leading Business Teams: how teams can use technology and group process tools to enhance performance**. Reading, MA: Addison-Wessley Publishing Company, 1991.

KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

LAASER, W. et al. **Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação à Distância**. Brasília: UnB, 1997.

LANDIM, C. M. F. **Educação à Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 1997.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 2. ed. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2004.

LÉVY, P. **Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

_____. **O que é o Virtual?** Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2001.

LITWIN, E. (Org.). **Educação à Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Tecnologia Educacional**: política, histórias e propostas. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

LOBO NETO, F. J. S. Educação à Distância sem Distanciamento da Educação. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.23, p.123/124. mar./jun. 1998.

MACHADO, M. M. M. A informática no Ensino da Biologia do Meio Ambiente. Dissertação Pós-Graduação - UFSC, Florianópolis, 2002, 86p. Disponível em:

<<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7792.pdf>>.

Acesso em: 15 nov. 2008.

MARTINS, A. R. et al. O Suporte em Educação à Distância. In: **Associação Brasileira de Educação à Distância - ABED**, 2008, 4p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

MARTINS, J. A.; PINTO, J. S. O WWW, o ensino e o treino a distância: produção e acesso ao courseware. **Conferência Internacional WWW**. Universidade do Minho, Portugal, Julho 1995.

MATTELART, A. **Comunicação Mundo**: história das idéias e das estratégias. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Á. **Teletrabalho (Telework)**: trabalho em qualquer lugar e a qualquer hora. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MILLES, J. Atitudes de Gestão têm de Mudar. In: **JBNET**, n.357, 3 a 9 de Abril de 1997.

MOORE, M. G., **KEARSLEY, G. Distance Education**: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN J. M. **O que é educação à Distância**. (2005, p.1-25). Disponível em: <<http://www.eca.usp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

_____. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso Conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, p.2-6, jul./dez. 1994.

NUNES, I. Noções de Educação à Distância. Brasília, **Educação a Distância/INED**, n.4, p.7-25, abr. 94.

ONG, W. **Oralidade e Cultura Escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução de Enio de Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PASTORE, J. O Futuro do Trabalho no Brasil- Abordagem Teórica. **Cadernos UMB**, Brasília, UNB, 2000.

PERRY, G. T. et al. Desafios da Gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**. v.4, n.1, jul. 2006.

PIMENTEL, N. O ensino a Distância na Formação de Professores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.24, p.93-128, 1995.

PRETI, O. Educação à Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá, **NEAD/IE - UFMT**, 1996.

RAMOS, E. M. F. **Análise Ergonômica do Sistema Hipernet buscando o aprendizado da cooperação**

e da autonomia. Florianópolis, 1996. Tese de Doutorado - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta/teses96.htm>>.

Acesso em: 15 nov. 2008.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância:** estrutura, aplicação e avaliação. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br>>. Acesso em: 16 nov. 2008.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional.** Tradução Beatriz Affonso Neves. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, C. R.; FABRICE, J. **Design e a Produção de Material Didático para EAD.** PPT - CETEF, 2008. Disponível em: <www.sj.cefetsc.edu.br>. Acesso em: 17 nov. 2008.

SPANHOL, F. **O Estado da Arte da Videoconferência.** Florianópolis: UFSC, 1997.

STRUCHINER, M. et al. Elementos Fundamentais para o Desenvolvimento de Ambientes Construtivas de Aprendizagem à Distância. **Tecnologia Educacional**, v.26, p.142, jul./ago./set.1998.

TEIXEIRA, C. **Mutações do Trabalho.** Rio de Janeiro: SENAC, 2002.

VIANNEY, J. et al. **Flexibilidade:** ambiente de indeterminação no mundo do trabalho. Florianópolis: UFSC, 1997.

WEBCAMS. Exemplos do Periférico obtido por meio da Internet quando de consultas a imagens do Google. (2008). Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2008.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

Sirlene dos Santos Silva

RESUMO

O panorama do sistema educacional nos dias de hoje é marcado, essencialmente, por diversos conflitos. Sejam eles pelo fato de ser um dos principais espaços sociais de convívio, composto por uma grande diversidade cultural de pessoas que trazem as suas identidades e seus conflitos pessoal para o convívio da sociedade. Porém, mesmo pensando assim, o trabalho docente emerge deste contexto conflituoso. As reflexões surgem quando analisamos que o aluno está construindo a sua identidade dentro desse contexto escolar, pautada em uma educação moral, em que haja a transmissão de valores necessários a interação dos sujeitos nas relações sociais no contexto em que estão inseridos. Partimos da ideia de que o aluno tem como protagonismo o fato de ir até o

Sirlene dos Santos Silva



âmbito escolar, porem, a partir de uma análise com base nos procedimentos da pesquisa, vimos que a práxis docente é desfavorável à formação humana integral do aluno, pois eles são apenas sujeitos passivos no processo de construção do conhecimento.

Palavras chave: alunos; corpo docente; ambiente escolar; praticas educativa.

INTRODUÇÃO

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, que são baseadas em grandes pensadores, tais como: Grossi, Gadotti, Libaneo, Campos e Smith. Mediante esta afirmação fica claro que, a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos

do cotidiano. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. No qual demoramos anos para alcançar e ela não pode simplesmente ser abandonada pelas novas ideias que sempre surgem ao longo do caminho.

É importante lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância. Um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. O bom professor é aquele que cativa o aluno, que o mantém interessado, que mesmo com todas as dificuldades consegue transformar a sua aula em um lugar seguro para seus alunos e ainda sim, passar e transmitir todo seu conhecimento.

Entender as diferentes concepções de aprendizagem não significa apenas ler o que diferentes teóricos e pensadores falaram ou escreveram sobre o ensino e a aprendizagem, significa também buscar melhor compreender a

prática educativa vigente de forma que ao refletir sobre a mesma possamos discutir e agir para transformá-la. O aluno quando entra na escola, já traz as suas próprias vivências e visões da mesma sociedade que habita. A aproximação entre teoria e prática nos mostra novos horizontes que nos possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos educandos. Pois o melhor jeito que colocar algo em prática é entender como ela funciona na teoria.

O educador somente poderá ensinar quando aprender e, para isso, é preciso ter conhecimento, que é adquirido com diálogo (conversa entre professores da mesma instituição), troca de experiências (com a comunidade fora do entorno escolar, alunos e familiares e com seus próprios amigos) e pesquisa científica (que nesse caso, só faz aumentar o cartel de informações que temos sobre os mais diversos assuntos). Para tanto, é necessário ter humildade para admitir que não se saiba tudo e avaliar atitudes positivas e negativas sempre buscando o crescimento como profissional e como ser humano, pois uma coisa não exclui a outra.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas que são utilizadas até hoje, cabe a nós inquietarmos com a separação que existe entre a teoria e a prática. Acaba se criando então um círculo vicioso onde constatamos que a formação docente é construída antes e durante o caminho profissional do docente, e que se faz também no social onde a formação docente depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar. Nesse exemplo, o desafio fundamental para o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e originar condições para que diante das teorias modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional. Aquele velho e bom papo que diz “só se aprende na prática”

Faz-se necessário a inserção na realidade do cotidiano escolar com a prática pedagógica para melhor compreender que o processo de ensino e aprendizagem (apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental) só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão, nem sempre o professor chega pronto para

o aluno e isso dificulta em muito as chances desse professor não conseguir cativar o aluno e ser taxado de um professor que sabe muito de teoria e nada de prática.

Quando o docente se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, escolhe as melhores formas de trabalhar, vence as dificuldades e vê com clareza as novas possibilidades de uma atuação com qualidade. Assim sendo, as probabilidades de reflexão e crítica sobre as práticas pedagógicas surgem com maior coerência. Um grande exemplo disso é quando o professor traz para a aula exemplos reais, do que pode acontecer com os alunos, tornando eles parte do conhecimento e construindo durante a aula o conhecimento que vai ser adquirido a partir daquele momento. Quando o aluno fica motivado a aula flui muito melhor.

O passeio pelos fundamentos da educação através de disciplinas é fundamental para articular a teoria com a prática pedagógica. A reflexão sobre

práticas educativas e as relações entre sujeitos dessa práxis no seu processo de construção de conhecimento, evidencia o despertar do desejo de promover transformações necessárias para que essa atuação venha a contribuir positivamente na vida e na formação de novos sujeitos.

A fase do estágio nos permite aos poucos perceber como se dá a prática da instituição, pois coincide com a realidade do cotidiano dos alunos e isso, deverá sempre acontecer de maneira bem fundamentada e para isso é preciso considerar cada realidade onde ocorrerá a prática pedagógica, com suas características emocionais, culturais, socioeconômicas e tudo que o ambiente proporciona. Por isso que muitas instituições de ensino superior querem que os alunos (futuros professores) cumpram um determinado tempo de estágio, para fazer com que a dinâmica da sala de aula não seja uma total surpresa quando esse aluno estiver na posição oposta.

O desenvolvimento e a transformação do mundo somente serão possíveis quando os

educadores tiverem consciência de seu papel na sociedade e da importância de valorizar o aluno como um todo. Pois não adianta nada o docente ter uma vasta experiência acadêmica e teórica se na hora que ele precisa por em prática todo aquele conhecimento ele pena nas mãos dos alunos ou então não consegue transformar bons exemplos em aula.

DESENVOLVIMENTO

Até a década de 1920, a predominância era a prática da Pedagogia Tradicional, onde os objetivos eram os de levar os educadores a transmitir a cultura geral humanista e enciclopédica. A prática educativa estava centrada na transmissão de conteúdos com ênfase na repetição e memorização. Na relação professor-aluno, predominava a autoridade do professor, que transmitia o conteúdo como verdade absoluta a ser absorvida pelo aluno.

A memorização servia para disciplinar a mente e formar hábitos. Esta prática era de tal forma que atendia às camadas socialmente privilegiadas, mas,

tornou-se ineficaz quanto à formação humana do aluno. Nesse período foi criada a expressão “Educação bancária”, onde o professor deposita todo seu conhecimento no aluno e no dia da prova você cobra todo esse material com juro e correção. Porém, muito de desenvolveu essa teoria.

Ao longo dos tempos surgiram novas predominâncias, como a Escola Nova, que segundo Libaneo (1992), tinha o objetivo de modernizar o ensino, colocando-o a serviço das necessidades sociais do educando. Seus princípios eram o respeito à individualidade da criança, desenvolvimento de aptidões naturais, o aprender fazendo, atividade espontânea. Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é menos importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito. A valorização das experiências, a pesquisa, as descobertas, o estudo do meio natural e social, levava o aluno à busca para solução de problemas. O trabalhar em grupo não era visto como uma técnica e sim como uma condição básica para desenvolver a mente.

“A didática cabe transformar os objetivos pedagógicos e sócio-políticos em objetivos de ensino, transformar os conteúdos e os métodos em função dos objetivos de ensino, a fim de que os alunos desenvolvam as suas capacidades mentais. Em tese, a didática é a teoria geral do ensino. Mesmo que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer em diversos ambientes não formais, é na escola, ambiente formal, que os conteúdos são selecionados e são criadas as melhores condições para o processo de transmissão e assimilação. Dessa forma, a didática ocupa um papel muito relevante na prática pedagógica dos professores”. LIBANEO (1992)

Na relação professor-aluno, na Escola Nova surge o facilitador entre aluno e conteúdos. A disciplina em sala surge da consciência do grupo. O aluno é solidário, participante, respeitador, garantindo assim a harmonia tal qual deve ser na sociedade. Quando falamos em Escola nova, precisamos entender (mesmo que superficialmente) esse conceito.

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na

América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O “escolanovismo” desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais, que mudavam cada vez mais com a industrialização. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro, por isso uma necessidade quase que vital de que a escola (ambiente de mudança da perspectiva social) acompanhasse todo esse movimento.

No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Para Dewey a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser

aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos.

Uma das principais lições deixadas por John Dewey é a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Como ele dizia, "as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo". Então, qual é a diferença entre preparar para a vida e para passar de ano? Como educar alunos que têm realidades tão diferentes entre si e que, provavelmente, terão também futuros tão distintos?

Depois desse breve momento sobre a Escola nova, voltemos as práticas educativas, para isso Luckesi (1992, pg, 58) aponta neste contexto que houve um decréscimo do interesse dos conteúdos em detrimento às habilidades e pesquisas, onde se pensava que a criança chegaria sozinha aos conteúdos, seja ela por meio de lições de casa ou atividades extra curriculares. Podemos dizer que essa predominância prejudicou as classes populares,

e favoreceu de certa forma as crianças das classes mais favorecidas, por terem mais tempo e mais acesso a lugares de cultura e desenvolvimento humano.

Um novo modelo de ação pedagógica foi inserido no contexto educacional a Pedagogia Tecnicista, que novamente veio para atender de certa forma somente a um lado, a classe empresarial. A escola atuava articulando-se diretamente com o sistema produtivo, empregando a ciência de mudança de comportamento, Trabalhando para produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. Assim, neste modelo, a escola funcionava apenas como modeladora do comportamento humano. A prática educativa ocorria através de técnicas específicas necessárias para que o aluno viesse a estar pronto a adquirir habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para se integrarem no sistema social global.

Na relação professor-aluno, segundo Luckesi (1992, pg 62), estas são organizadas e estruturadas, o professor administrando a transmissão da matéria,

conforme sistema de instruções de forma eficiente e efetivo em termos de resultados, e o aluno receptor, aprendiz fixando as informações transmitidas. O professor é um elo entre a verdade científica e o aluno, este por sua vez é um indivíduo responsivo, não participante da elaboração do programa educacional.

O que se observa até aí é que o interesse pela formação do ser humano enquanto agente necessário para o desenvolvimento de uma sociedade foi deixado de lado. A escola, nessas predominâncias tornou-se uma mediação conflitante, como enfoca Libâneo:

“É possível considerá-la como uma mediação pela qual se efetua o conflito entre as classes sociais, uma interessada na reprodução da estrutura de classes tal qual é, outra cujos interesses objetivos exigem a negação da estrutura de classes e a supressão da dominação econômica”
LIBÂNEO (1992, pg.95).

Nos dias atuais, mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos educadores vemos

possibilidade de que a escola seja um agente de mudança devendo dar condições aos seus alunos de superar as suas dificuldades e sua condição de classe dominada, através do acesso ao saber, desde os primeiros anos de vida escolar, como a educação infantil.

Analisando todo esse contexto, o educador precisa conhecer a sociedade em que atua e o nível social, econômico e cultural de seus alunos, lembrando que estes são seres humanos, e são seres de relações. Deve saber essas informações não para recriminar ou por ventura excluir alunos, porém, para facilitar que conhecimento chegue a esse aluno.

O educador de um modo geral tem o dever de ter um comprometimento político com o que faz, tendo um posicionamento firme dentro da sociedade, e para tal necessita olhar a comunicação e sua relação social como uma necessidade e fator imprescindível no processo de formação humana. É através da comunicação com seu aluno que ele exerce e assume o papel de educador para a formação humana, como afirma Gadotti (1988).

"O meio escolar, o espaço físico e o humano são elementos que podem tanto ser motivador para os alunos quanto inibidor das disposições da aprendizagem". Devemos considerar o aluno dentro e não fora do contexto em que vive, respeitando e criando meios para favorecer a este aluno as condições necessárias para o seu desenvolvimento". GADOTTI (1988, p.51 e 52)

Segundo Martins (1993, pg. 107), as grandes dificuldades da aprendizagem, tem sido problema de desmotivação, quando o professor não consegue diagnosticar os interesses e necessidades de seus alunos em considerar as diferenças individuais. Vemos que isso acontece com mais frequência no ensino fundamental II em que os alunos estão passando pela pior fase da vida que é a adolescência, onde os hormônios e o comportamento sempre interferem em tudo, os deixando distraídos e dispersos.

Nos dias atuais, como temos visto em palestras e aulas ministradas, a concepção social do alfabetizado vem mudando gradativamente, pois o que se requer de uma pessoa alfabetizada hoje é bem

diferente do que se queria em meados do século 20. Hoje não é mais suficiente saber assinar o nome e conseguir ler instruções simples. Do ponto de vista da prática social da escrita e da leitura no mundo contemporâneo, temos uma complexidade cada vez maior. O uso de leitura e escrita tornou-se muito frequentes e variadas.

O aluno aprende pela participação em atividades de leitura, resoluções de problemas, ouvindo e sendo ouvido, participando de atividades em grupo de trabalhos, por isso é sempre importante estabelecer essa relação boa entre professor e aluno. A interação homem x homem x cultura, o processo de ler e escrever vai além, pois através das relações sociais o desenvolvimento e o crescimento do ser como homem, leva-o a construir, organizar e reorganizar pensamentos.

Sabemos que ainda há um grande número de professores tradicionais que não mudaram em quase nada e continuam usando cartilhas para alfabetizarem seus alunos. Muitas das vezes a instituição escolar é ainda é muito conservadora,

muda com dificuldade, a passos lentos. Mas, devemos crer que o mais importante é ter consciência de que ela, a escola, não está definida para sempre. O que vem ocorrendo fora dela afeta em muito, para isto ela não pode fechar os olhos.

O avanço tecnológico vem contribuindo em muito para auxiliar aos educadores nas suas ações educativas. Devemos lembrar que o ser humano é um construtor de maneira natural, organizador e reorganizador do seu próprio eu e de sua cultura. Quando alguns professores negam que a tecnologia ajuda de certa maneira a promover o encontro entre os educandos com o saber, ele nega a própria evolução da nossa sociedade, se escondendo atrás de um método tacanha e antiquado a fim de manter a sua identidade antiga e seu método ultrapassado.

Acreditando que a Prática pedagógica na Educação Infantil necessita de mudanças, que deve ser mais desafiadora, o educador deve crer na capacidade de aprendizagem da criança e isto deve levá-lo a repensar o significado da leitura e da escrita. A primeira ação sala de aula da Educação Infantil é

colocar a leitura e a escrita como objeto principal no dia a dia do aluno.

“A língua escrita é um objeto social e não esta democraticamente distribuída pelos diferentes setores da população. Há crianças que crescem em ambientes onde a leitura e a escrita estão presentes, enquanto há crianças cujos ambientes não oferecem estas condições”. GROSSI (1990, pg. 8)

O grande desafio de nós como educadores, é que temos que assumir as responsabilidades que se encontram diante de nós, possibilitando assim a oportunidade de buscarmos empreender, inovar, criar e renovar nossas atitudes para que tanto nós como nosso aluno venha a crescer em conhecimento de si mesmo e do meio o qual está inserido. Para tanto, é necessário compreender melhor o que vem a ser educação. Precisamos crescer primeiro para que as nossas crianças acompanhem esse crescimento e chegue ao topo antes que nós.

“A educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal

Sirlene dos Santos Silva



gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum". (Arendt, 1972, p.274 - apud, Veiga, 2001)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço social cuja função é levar o aluno a se apropriar de conhecimentos dentro das diversas áreas, e estimular o desenvolvimento das habilidades e competências, para que tenha a possibilidade de produzir novo saberes, de forma que o mesmo venha a compreender as relações necessárias em seu processo de formação. A prática educativa na educação infantil deve superar a intenção de se fazer algo em prol da formação e

transformação social. Quando o aluno entra na escola ele não busca apenas conhecimento empírico, ele busca vivenciar novas experiências que possam agregar valor aquela vida em sociedade.

O professor é antes de tudo, o mediador entre o aluno e o objeto a ser conhecido por este, podemos fazer uma analogia simples de que o professor é o caminho que leva o aluno até o saber. Dessa forma, sua prática educativa, deve sempre levar em consideração o aluno como um ser completo, integral que tem uma história de vida, e partindo deste princípio, levá-lo a interagir com o meio ao qual está inserido, respeitando sua identidade, que sabemos, além de individual é também coletiva, o que o liga à sua classe social de origem. Temos que esquecer aquela máxima de que o aluno chega na escola uma folha de papel em branco, esse tipo de pensamento deve ser abolido.

É necessário que o educador busque permanentemente sua formação, definindo suas práticas educativas, não somente transferindo conhecimentos, mas apontando caminhos à criança,

despertando nessa o desejo de caminhar, construir relações sociais. Enfatizamos que é necessária a melhoria na qualidade da ação educativa propriamente dita. Mudanças e avanços são necessários não somente para superar as deficiências na educação, mas levar à construção de novos caminhos e saberes indispensável a qualquer ser humano, em seu trajeto de vida.

O ato de "ensinar" requer do profissional da educação infantil (principalmente da educação infantil), uma reflexão constante e crítica sobre o seu cotidiano. Buscar aprimoramento, novos saberes, apreender novas estratégias para que sua prática educativa não se torne obsoleta ou venha a cair na mesmice. Pode rever em suas práticas educativas, avaliar, interpretar e compreender as ações das crianças, de forma a permitir o seu avanço no conhecimento de si e do mundo que o rodeia, possibilitando-o se transformar num leitor crítico.

A prática educativa deve ser sempre ação "reflexão" ação, se necessário reinventá-la a casa dia, tendo como alvo principal o aluno e seus interesses,

levando em consideração sua realidade, de modo que o aluno venha futuramente saber adequar suas práticas, seus valores, seus saberes de acordo com o contexto social ao qual está inserido.

Acreditamos que as práticas educativas bem desenvolvidas possibilitam ao homem em formação avançar na compreensão do seu eu, do mundo, de forma a interpretá-lo e transformá-lo. Se quisermos formar cidadãos leitores, críticos e capazes de saírem do senso comum, em nossas práticas na formação de crianças leitoras se fazem necessário ouvir nosso pequeno leitor, mudar nosso modo de ser, reconhecer que somos limitados e que temos que estar buscando permanentemente a eficácia nessas práticas educativas, através da reflexão de nossas ações, fazer- refletir- fazer.

Vimos então, que diante do que foi trabalhado devemos como educadores ter práticas educativas que venham a fazer a criança a levantar hipóteses, usar a imaginação buscando no seu dia-a-dia subsídio para avançar no seu aprendizado. Desenvolver meios e criar condições que permita à

criança se envolver com a leitura e a escrita como objeto principal do seu conhecimento.

REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO

CAMPOS, Dinah Martins de Souza - Psicologia da Aprendizagem, 23ª Edição, Editora Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro - 2ª Edição, Ed. Ática - (1988).

GROSSI, Esther Pillar, Escolas Infantis - Leitura e Escrita, Série Didática Pós-Piagetiana, Vol. 1, Editora Edelbra, 1990.

LIBANEO, Jose Carlos. Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico- social dos conteúdos, Ed. Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.
(adaptado) De acordo com o exposto acima, explique o motivo pelo qual a didática é importante para o processo de ensino e aprendizagem.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. 5ª Edição, Ed. Cortez, 1992.

RCNEI , Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Vol.3

SMITH, Alice Paige, Anna Craft & Cols. Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil. Editora Arsenal, 2010

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola - Uma Construção Possível. 13ª Edição. Papirus Editora. 2001.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ANTE O ALUNO DISLEXO

Mariane Maria Da Luz Andrade

RESUMO

A falta de competência do professor em lidar com a dislexia e de compreender todas as questões que a envolvem, o remete às situações de dúvidas e inseguranças, acabando por orientar de modo insignificante, comprometendo e muito o progresso do aluno.

É sabido que a busca pelo conhecimento continuado é uma ferramenta indispensável para encontrar respostas e possibilidades de autodesenvolvimento estratégico que vise nortear e facilita a prática docente, de modo funcional e pertinente em função da superação e do desenvolvimento integral do aluno disléxico.

Portanto, o docente que está capacitado e seguro, desempenha uma prática que atende às necessidades do disléxico. As suas mediações devem estar baseadas em metodologias e recursos diversificados (visual, auditivo, oral, tátil e cinestésico)

disponíveis, de acordo com uma didática apropriada para uma aprendizagem significativa, quantos às intervenções, é preciso estimular no aluno o prazer em aprender, e incentivá-lo em todos os momentos como forma de dar-lhe segurança.

INTRODUÇÃO

É justo que os portadores de necessidades especiais possam contar com a garantia de atendimento especializado, visto que a capacitação e o preparo adequado do professor para perceber as dificuldades e intervir com o disléxico é um grande diferencial para o futuro desse indivíduo.

A prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando, resulta em uma sociedade conhecedora de seus direitos e deveres. Todo sujeito tem o direito a educação, tanto a nível individual como social, de escolher ser digno ou não, mas para isso, é preciso lhes oferecer as opções.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O professor precisa estar atento para as particularidades do portador de dislexia, sendo um distúrbio que interfere de modo substancial na aquisição da leitura e da escrita. Cabe ao professor resgatar a autoconfiança do aluno disléxico, para que o mesmo se torne cada vez mais capaz de utilizar com autonomia as estratégias que apoiam o seu avanço escolar. É importante que o professor não crie expectativas além da capacidade do disléxico, evitando enfatizar os seus erros.

De acordo com Topczewski (2010), são várias as intervenções recomendadas para auxiliar o disléxico, e assim, atender às suas necessidades no ambiente escolar, ele cita alguns procedimentos facilitadores:

- ✓ turmas reduzidas de alunos;
- ✓ não expor o disléxico a situações desconfortáveis de acordo com a suas dificuldades;
- ✓ auxiliá-lo à leitura dos enunciados das questões em que ocorram dificuldades;

- ✓ dispor de um tempo maior, para a realização das atividades;
- ✓ a forma de avaliação deve ser composta de outras formas como a participação nas aulas, a realização das tarefas e o empenho nos trabalhos;
- ✓ valorizar o esforço;

São muitos os desafios enfrentados pelo professor e pelo dislético no dia a dia, na sala de aula, desde todo o processo escolar, incluindo as dificuldades de aprendizagem, a mudança de atitude e de hábitos de ambas as partes, até que esse indivíduo consiga se desenvolver com integridade.

Conforme a ABC Dislexia⁵⁰, um fator muito importante é a transformação da educação, focada em qualidade e na efetivação de uma prática docente inclusiva destinada aos alunos portadores de dificuldades de aprendizagem.

Outro fator é a conscientização do docente quanto à integração de todos os alunos no processo

⁵⁰ A ABC Dislexia é um portal educacional, com foco em dislexia e demais distúrbios de aprendizagem. Disponível em: <http://www.abcdislexia.com.br>

escolar, comprometendo-se com o seu papel de mediador e facilitador, buscando a sua capacitação contínua, para uma prática que vise atender as necessidades desses alunos.

Em outras palavras, o professor deve se inteirar a respeito da dislexia, para saber lidar e atuar didaticamente, oferecendo apoio, segurança, estímulos e a inclusão do aluno na vida escolar.

Segundo a ABC Dislexia, a abordagem do professor para o aluno disléxico é a multissensorial, do qual, utiliza-se de todos os recursos (visual, auditivo, oral, tátil e cinestésico), estrategicamente elaborados.

A seguir, alguns aspectos que podem servir de ferramentas para o trabalho do professor e, como auxílio aos alunos disléxicos:

- Estimular as habilidades dos alunos, dando-lhes segurança, melhor autoestima e o devido respeito às suas ineficiências;
- Propiciar um ambiente acolhedor, fazendo com que o aluno sinta-se a vontade para solicitar ajuda e tirar dúvidas;

- Incentivar a leitura ampliando o seu vocabulário;
- Valorizar e reconhecer sempre que merecido as produções;
- Dispor nas primeiras carteiras, lugar para o disléxico participar das aulas, assim como, garantir o seu entendimento quanto às propostas das atividades;
- Ensinar técnicas de estudo e dar tempo adequado para a realização das tarefas.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, como ponto de apoio ao disléxico, sugere as seguintes estratégias para facilitar a aprendizagem, a saber:

- ❖ Reforçar a ordem das letras do alfabeto, dividindo-as em pequenos grupos;
- ❖ Ensinar a criança a “sentir” as letras manuseando diferentes texturas, como: areia, papel, veludo, etc;

❖ Ler histórias que se encontram de acordo com o nível de entendimento do aluno.

Para Capovilla (2002), algumas das inúmeras intervenções que o professor deve fazer, para facilitar tanto a sua prática docente, quanto a aprendizagem do aluno disléxico, a saber:

- A criança deve sentar-se próxima a lousa e, se possível à professora, que por sua vez, deve encorajá-la a solicitar ajuda;
- É necessária a repetição das instruções e explicações sobre o conteúdo proposto, para que o aluno possa interiorizar o que foi dito;
- A professora deve evitar comparações com os demais alunos, qualquer tipo de discriminação ou preconceito;
- Evitar solicitar a leitura em voz alta perante a turma;

- Julgar o conhecimento mais pelas respostas orais que escritas;
- Sempre que possível solicitar ao aluno, que ele repita, com suas próprias palavras, o que foi pedido para fazer, pois isso facilita a memorização;
- Apresentar cuidadosamente o material escrito, com destaques, letras claras, maior uso de diagrama e menor uso de palavras escritas;
- Auxiliar na autoconfiança da criança, entre outros.

Conforme Capovilla (2002) e Capovilla e Capovilla (2002b), a intervenção na dislexia tem sido feita por meio dos métodos multissensorial e o fônico.

O primeiro busca combinar diferentes modalidades sensoriais (auditivas, visuais, sinestésica e tátil) no ensino. Uma forma que facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (ortografia da palavra), auditivos

(forma fonológica). O educando repete a pronúncia da palavra e conforme a escreve vai dizendo o nome das letras utilizadas para a escrita, lendo a palavra ao final. Há casos em que o método multissensorial se estabelece apenas trabalhando o som das letras sem nomeá-las. Partindo das unidades mínimas (letras) para unidades mais complexas (palavras, frases e textos).

O segundo método, o fônico, ensina as relações entre as letras e os sons, iniciando-se pelos fonemas (sons das letras), depois combinando os sons para alcançar a pronúncia (leitura) completa da palavra, revelando o mapeamento que a escrita alfabética faz da fala. Propiciando o descobrimento do princípio alfabético e, progressivamente o domínio ortográfico da língua.

Este método está baseado em experiências de que, crianças disléxicas, apresentam dificuldades em discriminar conscientemente os sons da fala, podendo ser diminuídas com a aplicação de atividades sistemáticas de consciência fonológica.

Reunir as correspondências entre letras e sons, relacionadas à consciência fonológica, faz com

que a aquisição da leitura e da escrita, por parte dos disléxicos, aconteça de maneira mais adequada e eficaz.

O professor tem muitas possibilidades de intervenções, mas, de acordo com os autores abordados, é fundamental trabalhar com o aluno o seu potencial de maneira singular e cautelosa, respeitando a capacidade e os limites da criança, explorando criteriosamente todo o apoio disponível, visando uma atuação eficaz no processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Segundo Mizukami, o fenômeno educativo, por sua própria natureza, não é uma existência acabada que se conhece de uma maneira única e precisa em seus múltiplos aspectos.

Portanto a posse do conhecimento é inacabável com infinitas variáveis, não é coerente se contentar com o conhecimento que já está definido, é fundamental a inquietude e reflexão para buscar incansavelmente a evolução dos estudos em prol de uma aprendizagem efetiva.

ESTRATÉGIAS PARA O DIA A DIA NA SALA DE AULA

Segundo Topczewski, são muitas as medidas que podem ser tomadas para amenizar as dificuldades e facilitar a superação do dislético no ambiente escolar, como sentá-lo em locais com menos ruídos, que não prejudique as condições auditivas.

É de extrema importância que o aluno não se sinta pressionado, com resultados positivos para que não ocorram dificuldades em interagir com a professora e os demais da turma, ocasionando assim uma defasagem do aprendizado. Sendo que o próprio aluno dislético, já cria uma grande expectativa em relação ao seu desempenho escolar.

E o dislético que por sua vez não persiste diante dos obstáculos, é uma característica forte, já que todo o processo de aprendizado demanda muita energia o que a torna demasiadamente estressante. Isso demonstra que o apoio psicológico é de grande valia para a saúde emocional do indivíduo.

Para Topczewski, a observação do professor é muito importante, no que diz respeito ao desempenho adequado do aluno em relação a sua faixa etária, para que o acompanhamento do disléxico seja preciso em função da superação das suas dificuldades.

O autor ressalta vários pontos fundamentais quanto à atuação do professor, no dia a dia na sala de aula, é importante que ele esclareça para os demais componentes da turma, as dificuldades que o disléxico enfrenta, mantendo um ambiente harmonioso e acolhedor, dando prioridade ao respeito mútuo. Para Topczewski, a observação do professor é muito importante, no que diz respeito ao desempenho adequado do aluno em relação a sua faixa etária, para que o acompanhamento do disléxico seja preciso em função da superação das suas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC Dislexia. *Orientações para o trabalho com disléxico em sala de aula*. Disponível em: <http://www.abcdislexia.com.br/dislexia/dislexico-sala-de-aula.htm>, acesso em 30 out. 2012.

ABD (Associação Brasileira de Dislexia). *Definição da Dislexia*. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=72, acesso em 23 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1996.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. *Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção*. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>, acesso em 10 set. 2012.

COLL, C. J. TEBEROSKI, A. *Aprendendo português*. São Paulo : Ática, 2000.

DINIZ, Maria dos Milagres Fernandes. Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem. Dissertação (mestrado em educação). Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert07/Maria%20do%20Milagres%20Fernandes/Maria%20dos%20Milagres%20Fernandes.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2013.

MASSI, Giselle. *A dislexia em questão*. 2ª. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

TOPCZEWSKI, Abram. Dislexia: Como lidar?. São Paulo: All Print, 2010.

